15)

Mädchenschule Pottenstein?

J. K. Offinger's

Schreibleseunterricht.

2te Auflage.

Preis 54 Xr., 18 Sgr.

In der **Buchner'schen** Buchhandlung in **Bamberg** sind folgende sehr empfehlenswerthe und gediegene Schriften für **Schulen** 2c. erschienen und in **allen** Buchhandlungen zu haben:

Engelbrecht, A. E., kurzer Inbegriff des Nothwendigsten und Gemeinnützigsten aus der Natur und dem Menschenleben für die Jugend in Stadt- und Landschulen auf die Dauer ihrer Schulpflichtigkeit. **Zehnte** verbesserte und vermehrte Auflage. Preis 12 kr.

Heinisch, G. Fr., und **Ludwig, J. L., Erstes Sprach- und Lesebuch für Volksschulen.** Ein Lesebuch für die zwei bis drei ersten Schuljahre. In drei Abtheilungen. **Dritte** Auflage. Preis roh 12 kr. 4 Sgr. Die I. Abtheilung (Fibel) kostet allein 4 kr.; die II. und III. Abtheilung 9 kr. Da zwei Ausgaben bezügl der bibl. Geschichte existiren, eine für **katholische** und die andere für **protestantische** Schulen, so wolle dies bei den Bestellungen genau beobachtet werden.

Dieselben, Zweites Sprach- und Lesebuch. Ein Lesebuch für die mittlere Schulklasse. Preis 18 kr. 6 Sgr.

Dieselben, Drittes Sprach- und Lesebuch. Ein Lesebuch für die **Oberklasse** der Volksschule und für die **unteren Klassen höherer Lehranstalten.** Einzelpreis 30 kr., bei Parthieabnahme von 15 Exemplaren à 27 kr. per Exemplar.

Dieselben, Viertes Sprach- und Lesebuch. A. u. d. T.: Die Sprache der Prosa, Poesie und Beredsamkeit, theoretisch erläutert und mit vielen Beispielen aus den Schriften der besten deutschen Classiker versehen. Ein Sprach- und Lesebuch für höhere Lehranstalten und Familien. 2 fl. 12 kr. $1 \frac{1}{3}$ Rth.

Heinisch, G. F., Kleine Weltkunde für Schule und Haus. Mit einem Anhange, **die Geographie und Geschichte Bayerns** enthalt. 2te vermehrte Auflage. Preis 12 kr.

Derselbe, das Wissenswürdigste aus der Geographie und Geschichte Bayerns. 4te Auflage. Preis 6 kr.

Derselbe, Rechenbuch zum Schul- und Hausgebrauche. Eine nach den bewährtesten, methodischen Grundsätzen bearbeitete Anweisung zum Kopf- und Zifferrechnen, mit sehr vielen Uebungsaufgaben. **Erster** Theil: **Die Grundrechnungsarten in gleich- und ungleichbenannten Zahlen.** Preis 18 kr., in Parthien zu 15 Exemplaren á 16 kr. **Zweiter** Theil: **Die Bruchrechnungen,** 12 kr.; in Parthieen zu 15 Exemplaren á 10 kr. **Dritter** Theil: Der **Zweisatz,** der **Dreisatz** in **Bruchform,** die **Proportions-** und die **Kettenrechnung.** Preis 24 kr., in Parthien von 15 Exempl. nur á 20 kr. **Vierter** Theil: Die **Dezimalrechnungen** 2c enth.

Derselbe, kurzer Abriß der Erdebeschreibung für die Hand der Schüler bearbeitet. Preis 9 kr.

Ludwig, J. L., Methodisch-praktisches Handbuch für den gesammten Unterricht in den deutschen Volksschulen. Nach den bewährtesten Grundsätzen und dem gegenwärtigen Stand der Pädagogik bearbeitet. Preis 2 fl. 24 kr. 1 Rth. 12 Sgr. bei Abnahme von 15 Exempl. á 1 fl. 54 kr. 1 Rth. 3 Sgr.

Offinger, F. K. Erstes Schulbuch Stufenweise geordneter Stoff zu den ersten Schreib- und Leseübungen, sowie auch zur Begründung des Sprach-Unterrichtes überhaupt, insbesondere aber zur Förderung der Rechtschreibung. Ein nothwendiges Hülfsmittel zum Schreiblese-Unterricht. **Dritte** verbesserte Auflage. Preis einzeln roh 12 kr.

Pflug, J., methodische Anleitung zu einem naturgemäßen und geistbildenden Unterrichte im schriftlichen Gedankenausdrucke und zur Verabfassung aller Arten schriftlicher Aufsätze für deutsche Schulen. 2 Theile, Preis 1 fl. 36 kr.

Pflug, J., kurzgefaßte Reformationsgeschichte für deutsche Schüler. Preis 6 kr.

Revolutionsperiode, oder Geschichte von den Nordamerikanischen Freistaaten bis auf unsere Zeit. Preis 54 kr. $\frac{1}{2}$ Rth.

Der Schreiblese-Unterricht

in

seiner natürlichen Verbindung

mit

dem Sprachunterrichte.

Nach den bewährtesten Unterrichtsgrundsätzen bearbeitet und vieljährig angewendet

von

F. K. Offinger,

Lehrer.

Zweite vermehrte und verbesserte Auflage.

Mit einer Steindrucktafel.

Bamberg, 1852.
Verlag der **Buchner**'schen Buchhandlung.

Druck von J. M. Reindl.

Vorrede.

Der Schreiblesеunterricht, obgleich von Manchen angefeindet, gewinnt doch immer mehr Anerkennung und weitere Verbreitung. Es kann dies nicht wohl anders sein. Eine naturgemäße Unterrichtsweise, bei der sich Lehrer und Schüler wohlthätig geistig angeregt fühlen, bei welcher so recht Eines aus dem Andern hervorgeht und Eines das Andere unterstützt, wobei selbst das Kind die Anwendung für's Leben einsieht, und sich eben deshalb gern in der Ueberwindung der technischen Schwierigkeiten übt — eine solche Unterrichtsweise wird sich nicht nur erhalten, sondern sie wird immer mehr Eingang in den Schulen finden.

Es erscheinen daher auch von Zeit zu Zeit Anweisungen zu dieser Lehrmethode, und so wurde auch eine neue Auflage des vorliegenden Buches nothwendig. Ich kann mich in dem Vorberichte zu derselben um so mehr kurz fassen, da in der Vorrede zur ersten Auflage schon das Nöthige über die Entstehung dieser Schrift, so wie über die Grundsätze, nach welchen sie bearbeitet wurde, gesagt ist; weshalb ich dieselbe hier wieder abdrucken ließ. Doch muß ich, weil ich diese zweite Auflage eine verbesserte und vermehrte nannte, hierüber, so wie auch über die dritte Auflage des dazu gehörigen ersten Schulbuches Einiges vortragen.

Vor Allem suchte ich den Unterrichtsgang noch mehr zu vereinfachen, indem ich die etwas künstlichen Vorübungen mit der Geberden=, Zeichen= und Bildersprache ganz hinweg ließ, und vom Zerlegen einer Rede in Worte gleich zum Auf=

lösen derselben in ihre Laute und von da zur Buchstabenschrift überging. Aus triftigen Gründen behielt ich jedoch für den Anfang die Elementar- oder Grundschrift bei. Da sich aber viele Lehrer doch nicht entschließen können, diese, in der Praxis so vortheilhaft bewährte Elementarschrift zu Grunde zu legen, sondern gleich mit der deutschen Currentschrift beginnen wollen, so habe ich das etwas abweichende Lehrverfahren in besonderen Noten angedeutet, eben so für die Lehrer, welche von der Hinweisung auf Mundstellungen Umgang nehmen, so daß also meine Anweisung zum Schreibleseunterricht auch von solchen Lehrern mit Nutzen gebraucht werden kann. Es sind deshalb auch zweierlei Ausgaben meines ersten Schulbuches veranstaltet worden, die eine, in welcher die Elementarschrift, die andere, in der gleich die deutsche Currentschrift zu Grund gelegt ist.

Ein anderes Streben zur Verbesserung war: **die natürliche Verbindung des Sprachunterrichtes mit dem Schreibleseunterrichte** noch mehr, als bei der ersten Auflage, zu berücksichtigen. Ich suchte dies vorzüglich dadurch zu erreichen, daß ich besondere Denk-, Sprech- und Aufschreibübungen einschaltete, die ich nach Kellner's praktischem Lehrgange für den deutschen Sprachunterricht bearbeitete.

Die Volksschule kann der Sprachlehre nicht ganz entbehren; eines Theils schon wegen der Rechtschreibung, andern Theils aber auch ganz besonders wegen des Verstehens der Sprache und der Mittheilung in derselben. Es kommt aber dabei hauptsächlich darauf an, wie dieser Sprachunterricht betrieben wird. — Regierungs- und Schulrath Kellner sagt:

„Der Zweck des Sprachunterrichtes ist zunächst Sprachverständniß und Sprachfertigkeit, welche die Bildung des Sprachgefühls involviren; das Mittel zur Erreichung dieses Zieles kann nur die Sprache selbst sein und bieten."

Ich glaube, behaupten zu dürfen, daß mein mit dem Schreibleseunterricht verbundener Sprachunterricht diesem

Grundsatze gemäß ist. Er geht von der Sprache, als dem Mittel der wechselseitigen Mittheilung aus und strebt in wohlbemessenen Uebungsstufen den Weg zur Erreichung obigen Zweckes für spätere Unterrichtskurse anzubahnen. Daß ich zum Uebungsstoffe für die Anfänger einzelne, sprachlehrlich geordnete Sätze wählte, und von da erst zu zusammenhängenden Lesestücken übergehe, kann nur als naturgemäß erkannt werden und entspricht auch den allgemein gültigen Unterrichtsgrundsätzen: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortzuschreiten; — an das schon Bekannte das neu zu Erlernende anzuknüpfen. — Auch erprobte sich dieses Verfahren in meiner vieljährigen Praxis. Ich habe mich hierüber auch schon in der Vorrede zur ersten Auflage ausgesprochen, und will hier nur noch anführen, daß viele bewährte Schulmänner, die es unternahmen, den in neuester Zeit angepriesenen deutschen Sprachunterricht durch die Erfahrung zu prüfen, auf meiner Seite sind. Ganz besonders gründlich hat hierüber geurtheilt der Schullehrer-Seminar-Direktor Stern in seiner Schrift: Zergliedernder Sprachunterricht nach geistbildenden Grundsätzen.

Bezüglich der dritten Auflage meines ersten Schulbuches, zu dessen Gebrauch diese Schrift die Anleitung enthält, muß ich noch als eine Verbesserung erwähnen die zweckmäßigere Anordnung des Uebungsstoffes. Es kommen hier nicht, wie früher, die sprachlehrlich geordneten Sätze zwischen den Elementarübungen der zweiten und dritten Stufe zerstreut vor, sondern haben jetzt in wohlgeordneter, zusammenhängender Aufeinanderfolge ihren Platz auf der vierten Stufe, und ist überhaupt das Material zur bessern Uebersicht für die Lehrer durch entsprechende Aufschriften noch mehr abgestuft. Auch wurde diese Auflage durch zweckmäßige Zuthaten vermehrt, von denen ich hier nur die hauptsächlichsten namhaft machen will. Bei der vierten Stufe wurde eine Sammlung wohlgeordneter Denksprüche zum Lesen, so wie auch zur Belebung des Religions- und Sittenunterrichtes eingeschaltet. Zur fünften

Stufe kamen mehrere, für Kinder verständliche und anwendbare Sprichwörter; am Schlusse der sechsten Stufe finden sich einige Schulgebete. Nach dem lithogr. Anhange folgt noch ein zweiter Anhang, welcher enthält: 1) Veranschaulichungsmittel zu den Anfangsübungen im Zählen und Rechnen; 2) Uebungsstoff zur Selbstbeschäftigung der Schüler im Zifferschreiben (Nummeriren), 3) Kenntniß der gewöhnlichsten Münzen, Maße und Gewichte und 4) das sogenannte Einmaleins.

So halte ich mich denn für gerechtfertigt, daß ich diesen beiden Schriften das Prädikat „verbessert und vermehrt" beilegte, und es bleibt mir nur noch der Wunsch, dieselben möchten wieder freundliche Aufnahme finden und dazu helfen, den Unterricht in diesem Lehrgegenstande recht fruchtvoll zu machen. Dazu gebe Gott seinen Segen!

Bamberg, im Sept. 1852.

Der Verfasser.

Vorwort zur ersten Auflage.

Schon im Jahre 1826, wo ich meine „neue Schreib- und Leseschule" herausgab, versprach ich eine Anweisung zum Schreibleseunterricht, die zugleich eine Anleitung zum Gebrauche des genannten Büchleins sein sollte; konnte aber die nöthige Zeit zur Vollendung der angefangenen Arbeit nicht finden. Später (1835) erschienen „die zwei ersten Schuljahre" von Wurst und 1837 dessen Anleitung zum Schreibleseunterricht; ich hielt nun meine Arbeit für überflüssig und gab sie auf.

Inzwischen hat sich der Schreibleseunterricht immer mehr Bahn gemacht, und es erschienen mehrere Schriften hierüber. Nur ist man in der Art und Weise nicht recht einig; die meisten sind gegen die von Graser zu Grunde gelegte Elementarschrift, die ich aber gerade für sehr vortheilhaft erklären muß. Es kam mir daher auch von Zeit zu Zeit neuerdings der Gedanke, meine damals aufgegebene Arbeit wieder aufzugreifen. Die nächste Veranlassung zur Ausführung dieses Vorhabens war aber die in neuester wieder von mehreren Seiten, und selbst von Schulvorständen an mich ergangene Aufforderung, meine desfallsige, vieljährige Erfahrung in einer recht faßlichen Anweisung zur Behandlung dieses Unterrichtszweiges zu veröffentlichen. Ich suchte daher meine frühere Arbeit hervor, verglich sie mit andern, mir über diesen Gegenstand bekannten Schriften und mit meiner jetzigen, während dieser zwanzig Jahre herangereiften Praxis, arbeitete darnach das Ganze um, und so entstand das vorliegende Büchlein.

Es ist nach Dr. Grasers Unterrichtsgrundsätzen bearbeitet, jedoch frei und mit Benützung dessen, was auch Andere in dieser Beziehung Vorzügliches geleistet haben. Graser hat auch nur für die ersten Anfangsübungen das Lehrverfahren beispielweise angegeben; ich wollte aber den Schreibleseunterricht in seinem ganzen Umfange und in seiner natürlichen Verbindung mit dem Sprachunterrichte für die erste und selbst zum Theil noch für die zweite Schulklasse liefern, und zwar durchaus praktisch mit nur wenig Berührung von Theorie. Ich wollte den Leser gleichsam zum Zuhörer und Zuschauer meines Unterrichtes machen. Meine Anweisung soll angehenden Lehrern einigermaßen als Ersatz für die wirkliche Anschauung des Unterrichtes in der Schule dienen. Daher die so umständliche Darstellung des Lehrverfahrens in Fragen und Antworten. Ich muß mich aber ausdrücklich verwahren, als wollte ich, daß dieselben Fragen in der Anwendung überall so gestellt werden sollten, wie sie im Buche stehen. Diese Anweisung soll durchaus nicht vom Lehrer in die Hand genommen werden, um in der Schule die Fragen daraus abzulesen; sie soll lediglich nur ein anschauliches Beispiel des Lehrverfahrens sein, was jeder Lehrer nach seinen Schulverhältnissen modifiziren muß. Und von dieser Ansicht genommen wird man das Büchlein auch nicht als eine Eselsbrücke betrachten.

Ob aber meine Darstellung des Lehrverfahrens nachahmungswerth sei, das muß ich der Beurtheilung überlassen. Nur versichern kann ich, daß der Erfolg immer sehr gut war. — Uebrigens wird man auch zugestehen, daß das praktische Verfahren nicht so lebhaft beschrieben werden kann, als man es in der Schule ausübt. Unterhaltungen eines Lehrers mit Kindern entbehren, wenn sie schriftlich dargestellt werden, immer der modulirten Stimme des Lehrers und des Anblickes einer geistig erregten Kinderschaar — sie entbehren des Lebens. Auch sind solche Darstellungen ermüdend zu lesen. Ich möchte daher bitten, beim

Lesen des angedeuteten Lehrverfahrens sich im Geiste in eine Kinderschule zu versetzen, und nicht mehrere Abschnitte ununterbrochen nach einander zu lesen.

Mit dieser Anweisung steht in genauer Verbindung mein dazu verfaßtes „erstes Schulbuch."*) Es enthält geordneten Stoff zum Schreibleseunterricht, so wie auch zur Begründung des Sprachunterrichtes überhaupt, insbesondere aber zur Förderung der Rechtschreibung.

Wie sich die beiden Büchlein zu einander verhalten, bedarf wohl keiner Erörterung; es ist dieß in der Einleitung und sonst am treffenden Orte erwähnt, so wie ich auch dort mein Verfahren zu motiviren suchte. Doch muß ich mich hier noch über Einiges verbreiten.

Ich habe den Schreibleseunterricht stets im Zusammenhang mit dem Anschauungsunterrichte, insbesondere aber mit dem Sprachunterrichte behandelt. Darauf gründet sich auch die Anordnung des Schreib- und Lesestoffes, besonders von der dritten Stufe an, wo die Sätze nach grammatikalischer Rücksicht geordnet sind, aber keineswegs zu grammatikalischen Belehrungen benützt werden sollen. Rücksichtlich dieser Auswahl und Anordnung der Sätze habe ich so manche gewichtige Autorität für mich, und will nur noch bemerken, daß sich's hier darum handelt, die Kinder mit dem Verstehen der Schriftsprache vertraut zu machen. Beim mündlichen Sprechen werden auch kleine Kinder zusammengesetzte Sätze und selbst eine zusammenhängende Rede leicht verstehen; aber in der Schrift müssen sie erst gewöhnt werden, nach und nach immer größere Sätze in ihren verschiedenen Formen zu überblicken und im Zusammenhange aufzufassen und zu verstehen. Dazu sollen vorzugsweise die einzelnen Sätze in meinem Schulbuche dienen. Als gelegenheitliche Vorbereitung zu einem sprachlehrlichen Unterrichte mögen sie immer auch gelten. —

Soll in der Volksschule der Sprachunterricht

*) Es kann auch dazu benützt werden meine neue Schreib- und Leseschule, 13te Auflage, in demselben Verlage.

sich an das Lesebuch anschließen, so muß auch des Lesebuches Inhalt sprachlich geordnet sein, sonst entbehrt er aller Einheit; der gewöhnliche Lehrer schifft auf dem Sprachmeere nach allen Weltgegenden zugleich, und das Resultat ist ein Chaos im Kopfe der Schüler. — Diese Ansicht theilen Viele; Andere sind damit nicht einverstanden; sie wollen den Sprachunterricht nicht an einzelne, dazu besonders geordnete Sätze, sondern an zusammenhängende Lesestücke anlehnen. Diese Idee hat, wenn ich nicht irre, Dr. Mager zuerst in seiner pädagogischen Revue bekannt gemacht, und es haben sich dafür noch unter Andern ausgesprochen Dr. Eisenlohr in den südteutschen Blättern, L. Kellner in seinem praktischen Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht, Otto Schulz im Brandenburger Schulblatte und Fr. Otto in seiner Schrift: Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisirenden Unterrichtes in der Muttersprache.

Jede Partei hat ihre Gründe; die Akten hierüber sind noch nicht geschlossen. Jedenfalls setzt aber eine solche Behandlung der Lesestücke einen Elementarunterricht voraus, der dem Schüler durch Sprechen, Schreiben und Lesen die Formen (wenigstens die gewöhnlichsten) der Büchersprache angeeignet hat. Und dazu soll mein Schreibleseunterricht einen nachhaltigen Grund legen. Daß ich dabei ein vorzügliches Augenmerk auf Begründung der Rechtschreibung hatte, wird nicht beanstandet werden. Aber wohl wird Manchen vorkommen, daß doch zu viel Sprachlehrliches in diesen ersten Schreibleseunterricht aufgenommen sei; z. B. die Entwicklung der Begriffe von Satz, Hauptwort, Zeitwort, Eigenschaftswort, Stamm- und abgeleiteten Wörtern 2c. Hierauf kann ich nur entgegen, daß mir das Alles nothwendig schien, und daß es in der Weise, wie ich es behandelte, immer von den Kindern leicht aufgefaßt und angewandt wurde. Freilich mangelt vielen Be-

griffen eine strenge Bestimmung; aber eine solche kann auch hier nicht verlangt werden. Ich suchte sie zu geben, wie sie für die Kleinen verständlich sein kann, nicht fürchtend, daß mir hierüber Tadel zukomme. Was hier nur zum Gefühle gebracht ist, wird auf den späteren Unterrichtsstufen schon zur klaren Einsicht kommen.

Endlich muß ich mich noch über die Benützung anderer Schriften zu dieser meiner Arbeit erklären. Ich habe zwar schon im Buche selbst mehrere dergleichen Bücher genannt, muß aber hier noch besonders Wurst's Schriften, so wie Honcamp's Leitfaden für die Sprachbildung in deutschen Volksschulen, Stern's Lehrgang des Lautirunterrichtes in Verbindung mit dem Schreiben, und Hegener's Unterricht in der Schriftsprache erwähnen. — Die Erzählungen zur moralischen und religiösen Gemüthsanregung entnahm ich, großentheils wörtlich, aus Scherr's Lesebüchlein zur Elementarsprachbildung. Die biblischen Erzählungen sind theils nach Chr. v. Schmid's biblischer Geschichte, theils nach Gruber rc. bearbeitet.

Es würde mir zu einer großen Aufmunterung gereichen, wenn man in der Anlage und Ausführung meines Schreibleseunterrichtes einen Fortschritt in diesem Lehrgegenstande finden und die Ueberzeugung gewinnen könnte, daß durch diese Bearbeitung den Gesetzen eines bildenden Lehrverfahrens, so wie dem kindlichen Bedürfnisse Genüge geschehen sei. Mein Wille war, dieses zu leisten.

Gott wolle das hier Dargebotene für Lehrer und Schüler zu einem zweckfördernden Hülfsmittel werden lassen!

Bamberg, am 1. Mai 1846.

Der Verfasser.

Verbesserung einiger Druckfehler.

Seite	11	Zeile	18	v. o. gleichviel statt gleichvial.
„	12	„	4	v. o. Buchstabenschrift statt Buchstabensrchift — eben da: und statt dun.
„	20	„	11	v. o. sprechen statt spechen.
„	33	„	7	v. o. zwischen mir und ohne ein Komma.
„	34	„	9	v. o. man statt an.
„	35	„	19	v. o. während statt wärend.
„	62	„	9	v. o. innerhalb statt inerhalb.
„	99	„	19	v. o. gedruckt statt geduckt.
„	100	„	14	v. o. Schreibt statt Schribt.
„	103	„	12	v. o. der statt den.
„	105	„	2	v. u. Reichhaltigen statt Reichhaltiger.
„	107	„	16	v. u. Verhältnißfälle statt Berhältnißfälle.
„	109	„	1	v. o. Aufschreibübung statt Aufschreibung.
„	110	„	9	v. o. Krallen statt Grallen.
„	111	„	8	v. o. Wiederholungsübungen statt Wiederholungübungen.
„	116	„	7	v. o. sten statt est.
„	117	„	4	v. o. nach nennen ein Komma.
„	128	„	5	v. u. au statt an
„	138	„	5	v. o. das statt daß.
„	143	„	8	v. u. Einem statt Einen.
„	163	„	12	v. u. können statt könen.
„	167	„	1	v. o. in der statt in die, auch das Komma nach die weg.
„	169	„	5	v. o nach befiehlt ein ? statt .
„	187	„	20	v. o. daß statt das.
„	192	„	3	v. o lernen statt leenen.
„	192	„	13	v. o. bestehend statt bestehnd.
„	204	„	7	v. o erinnert statt errinnert.

Uebersicht des Inhaltes.

Anhang.

(Zur dritten, vierten und fünften Stufe gehörend.)

Einleitung.

§. 1.

Der Schreibleseunterricht, d. i. die Anweisung, Schreiben und Lesen zugleich, vielmehr das Lesen durch das Schreiben zu lehren, wurde wohl zuerst von dem Schulrathe Dr. Graser in Anregung gebracht. Schon im Jahre 1808 hat derselbe den Schulseminaristen und Lehrern zu Bamberg Unterricht in seiner Unterrichtsmethode überhaupt und insbesondere über oben genannte Lehrweise ertheilt. Ich war schon damals sein Schüler, und wandte diese Lehr-Methode gleich bei meiner Anstellung im Lehrfache an, und thue es heute noch. In dieser vieljährigen Praxis, verbunden mit sorgfältiger Prüfung dessen, was Andere inzwischen über Schreibleseunterricht geschrieben haben, erbot sich mir manche vortheilhafte Abänderung und Vereinfachung des von Graser in seiner Elementarschule für's Leben*) angedeuteten Lehrverfahrens.

§. 2.

Dabei hielt ich aber an folgenden allgemeinen Unterrichts-Grundsätzen fest:

1) Aller Unterricht beruht auf dem Anreihen einer neuen Kenntniß an die im Geiste schon vorfindliche;
2) aller Unterricht beruht auf der Selbstthätigkeit des Schülers im Auffassen und Anreihen der neuen Kenntniß;
3) aller Unterricht muß dem Zwecke gemäß für das Leben sein, und daher vom Leben ausgehen und stets auf dasselbe zurückweisen.

*) Ich muß eine genaue Kenntniß der Graser'schen Unterrichtsmethode voraussetzen und deshalb auf diese Schrift verweisen.

§. 3.

Daraus ergaben sich für den Schreibleseunterricht als besondere Vorschriften:

1) Den Schüler zur anschaulichen Kenntniß zu bringen:

a) daß die Sprache das Mittel sei, wodurch sich Anwesende einander am besten verständlich machen können;

b) daß eine schriftliche Sprache, oder eine Sprache mit Entfernten auf schriftlichem Wege sehr vortheilhaft, aber auch sehr leicht sei, da die Wörter aus Theilen bestehen, welche durch die Artikulation der Laute für's Ohr und durch die Bewegungen des sprechenden Mundes für's Auge zu unterscheiden seien;

c) daß, trotz der Vielheit der Wörter, doch nicht mehr, als etliche und zwanzig solche unterscheidbare Laute und Bewegungen des Mundes aufzuzählen seien;

d) daß man für jede dieser Mundstellungen (Laute) ein Zeichen (Bild) machen, auf diese Weise die Wörter abzeichnen und so mit Entfernten sprechen könne.

2) Den Schüler so zu leiten, daß er bei Erlernung des Schreibens und Lesens gleich vom Anfange an die Schrift als Ersatz mündlicher Rede auffasse und daher sich stets an einem solchen Stoffe übe, den er verstehen könne.

§. 4.

Zu den Eigenthümlichkeiten des Graser'schen Schreibleseunterrichtes gehört die Ansicht, daß die Buchstaben Bilder der Stellungen des sprechenden Mundes seien.

Gegen diese Ansicht haben sich viele und gewichtige Namen erhoben, wie z. B. Diesterweg, Eisenlohr, Gräfe ꝛc.

Wenn auch die Buchstaben keine mathematisch genauen Abbildungen der Mundstellungen darbieten, und bei dieser Unterrichtsweise auch wirklich viel Willkürliches stattfindet; so bleibt doch so viel gewiß, daß dieses Lehrverfahren die Aufmerksamkeit der Kinder sehr reizt und festhält und das Merken der Buchstaben ungemein erleichtert, indem man doch an jedem Buchstaben irgend ein Merkmal auffinden kann*), was an die Thätigkeit des bestimmten Sprachwerk-

*) Darauf hat schon F. X. Hoffmann in seiner Lesemethode, München bei Joh. Bapt. Strobel, 1780, aufmerksam gemacht.

zeuges und an den dadurch hervorgebrachten Laut erinnert*). Ist ja die Phantasie der Kinder so lebhaft, daß sie einen Strich als eine Person, einen Stock als ein Pferd ꝛc. sich vorstellt. Ich fand diese Unterrichtsweise immer für die Kleinen sehr unterhaltend und dabei äußerst zweckfördernd, weßhalb ich mich derselben bei meinem Unterrichte schon seit 43 Jahren bediente, ohne mich sklavisch an die in der Elementarschule gegebene Beschreibung der Mundstellungen und deren Abbildung zu halten. Auch ließ ich mit dem Auffassen der Mundstellungen zugleich den einzelnen Laut oder Schall, der mit jeder Mundstellung hervorgebracht wird, von den Kindern auffassen (verband gleichsam die Lautmethode mit der Mundstellungsmethode) und nahm so zwei Sinne zugleich in Anspruch, was bei vollsinnigen Kindern nur von Vortheil sein kann, und sich auch in der Anwendnng so erwiesen hat. Bei Taubstummen muß man sich freilich nur an das Gesicht wenden; aber warum Hörende wie Taubstumme behandeln?

*) Um den Kindern das Merken der Buchstaben zu erleichtern, hat man von je allerlei künstliche Mittel erdacht. Man staffirte die Fibeln mit abgebildeten Gegenständen aus, deren Namen zu Anfang den zu erlernenden Buchstaben hatten, und setzte diesen darunter; so sollte das Bild eines Affen, oder Apfels, oder Ackermannes, unter welchem ein A gedruckt war, zur leichtern Erlernung dieses Buchstabens dienen. Schletz hat in seiner Bilderfibel schon mehr auf die Laute der Buchstaben hingewiesen; so ist z. B. h durch Abbildung von Knaben, die Schneeballen machten und in die erstarrten Hände hauchen, mit darunter gesetztem h veranschaulicht. Erst neulich hat Dr. Puchta ein Schriftchen herausgegeben: „Der erste Schritt in's Alphabet; ein neues Lehrmittel zur Erleichterung des ersten Leseunterrichtes durch anschauliche Versinnlichung der Buchstabenzeichen." Hier soll z. B. der Henkel an einem abgebildeten Trinkglas das h, das Bild eines Schlittens die Figur und den Laut des Buchstaben sch vermitteln! Bei allen diesen, recht gut gemeinten, künstlichen Mitteln fehlt doch den Buchstabenformen der eigentlich entsprechende Gegenstand. Es möchte also gewiß natürlicher und einfacher erscheinen, wenn man den Kindern an den Buchstaben die Aehnlichkeit mit den Sprachwerkzeugen nachweiset, resp. die Buchstaben als Bilder des sprechenden Mundes auffassen und darstellen läßt. Wer sich jedoch damit nicht befreunden kann, mag immerhin die Buchstaben als festgewählte Zeichen der Sprachlaute vorführen; er wird sich dabei doch unserer Anleitung mit Nutzen bedienen können.

§. 5.

Eine andere Eigenthümlichkeit besteht darin, daß Graser eine besondere Elementar- oder Grundschrift (ganz einfache lateinische Schrift) zum ersten Schreibleseunterricht gewählt hat.

Auch gegen diese Schrift sind Viele eingenommen; sie nennen sie einen unnützen Umweg, und wollen gleich mit der deutschen Currentschrift angefangen wissen. Diese Elementarschrift ist aber von wesentlichem Vortheil, indem gerade an dieser Schrift die Thätigkeiten der einzelnen Sprachwerkzeuge sich am besten nachweisen lassen. Diese Schrift ist auch von den kleinen Kindern leicht zu schreiben; überdieß ist sie leichter zu überblicken und daher leichter zu lesen; man nehme nur das Wort „*nennen*" in der Grundschrift und dasselbe Wort in der deutschen Currentschrift; wie schwer ist es für die kleinen Anfänger die hier in dieser Schrift vorkommenden zwölf, fast ganz gleichen Grundstriche als einzelne Lautzeichen zu unterscheiden! Ein anderer Vortheil besteht darin, daß von dieser Schrift, wegen ihrer großen Aehnlichkeit mit der deutschen Druckschrift, der Uebergang zum Drucklesen ganz leicht ist. Endlich ist diese Grundschrift auch die beste Vorübung zum Schreiben der deutschen Currentschrift*). Ich habe daher auch diese Elementarschrift meinem Schreibleseunterricht zu Grunde gelegt. Da sich jedoch Manche nicht davon losreißen können, gleich die deutsche Currentschrift zu wählen, so habe ich in der Darstellung des Lehrverfahrens bei meinem Schreibleseunterricht auch darauf Rücksicht genommen**).

§. 6.

Ein vielfach bestrittener Punkt ist auch der, daß die Schüler gleich von vorn herein die Schrift als Ersatz mündlicher Rede auffassen und daher auch gleich bei dem ersten Erlernen des Schreibens und Lesens sich an einem sinnvollen, für sie verständlichen Stoffe üben sollen.

---

*) Es ist unbegreiflich, wie man behaupten kann, daß durch diese Elementarschrift der Grund zu einer schlechten Currentschrift gelegt werde. Diese Behauptung beruht gewiß nicht auf Erfahrung. In unsern Schulen kann man sich vom Gegentheil überzeugen.

) Ich habe daher auch eine Ausgabe meines „Ersten Schulbuches" darnach eingerichtet, und will die Ausgabe, worin die Elementarschrift zu Grunde liegt, mit **A, die mit der Currentschrift aber mit **B** bezeichnen.

Gar Viele sind der Meinung, die so nöthige Fertigkeit im Lesen könne nicht anders mit Sicherheit erzielt werden, als dadurch, daß die Schüler anfangs an stufenweisen, vom Leichten zum Schweren fortschreitenden Lautkombinationen, also sinnlosen Silben; z. B. ba, be, bi, bu 2c. geübt werden. Sie meinen, wenn der Schüler das Lesen an bekannten Wörtern lernen soll, so verlege er sich nur auf's Rathen, und er werde nimmermehr eine Sicherheit erreichen; auch sei dem Kinde, das die technischen Schwierigkeiten des Lesens noch nicht überwunden habe, zu viel zugemuthet, wenn man von ihm verlange, auch den Sinn des zu Lesenden aufzufassen.

Hierauf nur Folgendes:

Offenbar sprechen wir doch nur, um verstanden zu werden, und lesen, um zu verstehen. Auch das Kind bringt die Ahnung von der Bedeutung der Schriftsprache mit; es ist von Natur wißbegierig, und das Gelesene zu verstehen, sich wenigstens Etwas darunter zu denken, ist ihm natürliches Bedürfniß. Aber statt jene Ahnung, wie wir thun, zum Bewußtsein zu erheben, verdunkelt sie das ba, be, bi 2c. bei den ersten Uebungen so sehr, daß es kaum zehn Reihen solcher Lautverbindungen durchzuüben braucht, um dieselbe völlig zu ersticken, und bis der Schüler die gewöhnlichen Lautverbindungen eingeübt hat, ist er schon eine vollkommene Lesemaschine. Es ist nicht anders möglich, als daß ein Kind, welches ein halbes, oder auch nur ein viertel Jahr lang mit solchen sinnlosen Silben geplagt worden ist, nicht nur alle Lust zum Lernen verloren hat, sondern auch den leichtesten, verständlichsten Gedanken in der Schrift nicht finden wird, weil — es keinen darin sucht. Und das ist eben der große Nachtheil! W i e m a n l e s e n l e r n t, s o l i e s ' t m a n n a c h h e r. Es ist nicht bloß das Versäumen oder Aufschieben von Etwas, das man nachher nachzuholen hätte und könnte, wenn man anfangs das mechanische Lesen an sinnlosen Lautverbindungen lernt; nicht bloß, daß man n i c h t l e r n t, G e l e s e n e s z u v e r s t e h e n, sondern man l e r n t etwas p o s i t i v S c h l e c h t e s, nämlich: sich mit todten Buchstaben und hohlen Wörtern zu begnügen, und so erzeugt sich allmählich jene geistlose Gleichgültigkeit, die sich um den Gedanken gar nicht kümmert.

Die Besorgniß, daß der schwachen Kraft des Kindes zu viel

zugemuthet werde, wenn es auch das denken soll, was die Worte bedeuten, wenn es z. B. das Wort „Haus" lies't, auch zugleich an ein Haus denken soll, ist ganz grundlos. Ist denn nicht natürlicher Weise Wort und Gedanke Eines? Das Kind braucht nicht erst zu lernen, bei dem Worte zu denken, das hat es immer gethan; kennt's gar nicht anders.

Es versteht sich übrigens von selbst, daß das Materiale für die ersten Leseübungen nicht benützt werden soll, dem Schüler neue Kenntnisse beizubringen; nur an bekannten Wörtern und — sobald als möglich — völlig verständlichen Sätzen soll das Lesen erlernt werden. Aber Nichts komme vor, wobei der Schüler Nichts denken könne. Die Schrift soll dem Kinde niemals anders, denn als sichtbare Darstellung der Sprache, also mittelbar des Gedankens erscheinen, dann wird es auch diesen immer in ihr suchen. Daß aber durch das Lesenlernen an bekannten, den Kindern verständlichen Worten und Sätzen die mechanische Lesefertigkeit nicht erlangt werden möchte, weil die Schüler da, ohne genau zu lautiren, sich auf's Rathen legen; diese Besorgniß ist ebenfalls ungegründet. Die Uebungen an den Reihen ba, be bi ꝛc. erlassen den Schülern gewiß noch vielmehr das genaue Lautiren. Genauigkeit und völlige Sicherheit im Mechanischen des Lesens ist nothwendig, unerläßig; aber dadurch muß sie erlangt und der Oberflächlichkeit in dieser Hinsicht vorgebeugt werden, daß der Schüler überall und in Allem zur Bestimmtheit und zum bewußten klaren Thun und Denken angeleitet und angehalten wird. Eine gehörige Behandlung des Gegenstandes läßt nicht fürchten, daß der Schüler sich auf's Rathen lege, und macht das gefährlichste und schädlichste Verfahren, welches man zur Förderung des mechanischen Lesens anwenden könnte, die Aufopferung des Zweckes für das Mittel, überflüssig.*)

§. 7.

Wir behandeln daher unsern Schreibleseunterricht gleich vom Anbeginn an dem Grundsatze gemäß: Aller Unterricht sei für's Leben, und haben das Material sowohl zu den Schreibübungen, als auch zu den Leseübungen in dem mit dieser Anleitung in Ver-

*) Hegener, Unterricht in der Schriftsprache.

bindung stehenden „Ersten Schulbuche“ so gewählt und geordnet, daß bei jeder Uebungsstufe erst einschlägige, für die Kinder verständliche Wörter, oder doch solche, die ihnen leicht verständlich gemacht werden können, vorkommen, dann kurze, aus solchen Wörtern bestehende Sätze folgen. Ueber diese Einrichtung muß ich mich noch besonders rechtfertigen.

§. 8.

Das Lesen muß, wie schon oben gesagt, Fertigkeit werden, und diese können 6 — 7jährige Kinder nur durch viele Uebung erlangen. Diese Uebung muß aber nach einer wohlberechneten Stufenfolge vor sich gehen, so daß alles Folgende durch das zunächst Vorhergehende zweckmäßig vorbereitet wird, und das Kind mit Leichtigkeit und Lust lerne, mit Besonnenheit und stets erhöhter Kraft eine Stufe nach der andern ersteige, mit belohnender Selbstzufriedenheit sein Weiterschreiten bemerke, und sich dadurch zum ferneren Fleiße mächtig angetrieben fühle. Nur bei einem solchen, in der Natur der Sache gegründeten Stufengang kann der Lehrer mit deutlichem Bewußtsein seines Zweckes und des Zieles, wohin Alles führen soll, zu Werke gehen; er kann jede Lücke, die bei dem einen oder dem andern Schüler etwa entstehen könnte, leicht bemerken, und sie auf die rechte Art und zur rechten Zeit ausfüllen; er kann überall den zurückgelegten Weg lichtvoll überschauen und mit untrüglicher Gewißheit erkennen, was noch zu thun übrig ist, und worauf er zu allernächst sein ferneres Augenmerk zu richten habe.*) Ein solcher Uebungsgang kann aber nur Statt haben, wenn Wörter- und Satzlesen eines Theils gehörig geschieden, andern Theils aber auch gehörig mit einander verbunden wird. Wir müssen hier zweien, einander entgegenstehenden Ansichten begegnen, die zwar beide einen, den Kindern verständlichen Stoff zur Leseübung verlangen, die eine aber die ersten Leseübungen n u r an Sätzen, die andere n u r an Wörtern vorgenommen haben will.

Wer die ersten Uebungen lediglich an Sätzen vornehmen will und die an einzelnen, nach den Leseschwierigkeiten geordneten Wörtern als Mechanismus verwirft, der wird in der Schule selbst bald

---

*) Legographologie von Schulze.

die Erfahrung machen, daß der Schüler alle Augenblicke an Worte komme, wo er anstoßen und Nachhülfe haben, oder über welche er sich auf gut Glück hinweg helfen müsse. Dadurch wird aber das Lesen fehlerhaft, holpericht und oft unleidlich. Da der Schüler so oft zu den ersten Elementen zurückgeführt werden muß, kann er weder sicher und fertig, noch schön und ausdrucksvoll lesen, noch das Gelesene seinem Inhalte nach gehörig beachten und verstehen; so geht denn der Zweck des Satzlesens verloren, und es wird dieses nichts anderes, als ein Wörterlesen.

Es ist dieß ganz natürlich; denn wie ist es möglich, daß der Schüler das, was er lies't, vollkommen verstehen, und dem Inhalte gemäß vortragen könne, wenn ihm die Schriftzeichen noch Hindernisse in den Weg legen, und er zwischen diesen und dem darin verborgenen Sinne seine Aufmerksamkeit theilen muß. Auch ist zu beachten, daß die Begierde, das Ganze zu übersehen und in den Sinn desselben einzudringen, den Schüler leicht verleitet, über das Einzelne nachläßig hinweg zu eilen, bei schweren Wörtern auf's Rathen sich zu legen, und selbst bei leichtern und bekannten sich mancherlei, nach und nach zur Gewohnheit werdende Unrichtigkeiten, Verwechslungen und Verstümmlungen zu erlauben.

Diese Nachtheile wird Derjenige nicht so leicht bemerken, der seine Schüler eine Zeit lang im Lesen einzelner Wörter übt; denn diese allein können nach einem vollständigen und lückenlosen Stufengange geordnet werden, daß die Uebungen vom Einfachsten und Leichtesten nach und nach zu dem Zusammengesetztesten und Schwersten fortschreiten. Durch anhaltende Uebung im Wörterlesen wird auch der Schüler verhindert, weiter zu sehen, als er eben sehen soll, und vor dem Umherschweifen des Auges bewahrt, das zu einem nachläßigen und fehlerhaften Lesen führen muß. Der Mangel des Zusammenhanges macht auch, daß der Schüler keinen Reiz zu einem übereilten Uebergang von einem Worte zum andern fühlt, daß er ungestört seine Aufmerksamkeit auf das eben vor ihm stehende Wort richtet, daß er also eine Festigkeit im Anschauen der Wortgestalten, eine Sicherheit im Wiedererkennen und eine Fertigkeit im richtigen Aussprechen jedes Schriftwortes erlangt, die ihm späterhin beim Vortrage eines zusammenhängenden Lesestoffes, wo er seine ganze Auf-

merksamkeit auf den Sinn der Worte, auf den guten Ausdruck der darin liegenden Gedanken und Empfindungen richten muß, unentbehrlich ist.

Werden aber die Schüler lange bloß im Lesen einzelner Wörter geübt, so gewöhnen sie sich daran, beim Lesen wenig zu denken und bekümmern sich auch bei zusammenhängenden Lesestücken nicht um den Inhalt derselben, und so geht der Hauptzweck des Lesens verloren. Dadurch, daß der Schüler lange geübt wird, jedes Wort als ein abgeschlossenes Ganze, das mit dem Vorhergehenden und Nachfolgenden in keiner logischen Verbindung steht, zu betrachten, gewöhnt er sich auch an ein träges, unzusammenhängendes Lesen, und er lies't dann auch zusammenhängende Lesestücke dem Sinne nach zuwider, mit eintöniger, verkehrter und widerlicher Interpunktion und Accentuation, und es trifft dann die strengen Vertheidiger der anhaltenden Uebungen im bloßen Wörterlesen, nicht mit Unrecht, der Vorwurf, daß sie gleich beim ersten Lernen Mechanismus und Stumpfsinn begründen, der sich auf alles spätere Lernen überträgt.

Ich suchte beide Ansichten zu vereinigen, indem ich bei jeder Uebungsstufe erst einzelne Wörter, dann in dieselbe Stufe rücksichtlich der technischen Leseschwierigkeiten passende Sätze zum Uebungsstoffe wählte. Auf diese Weise werden die Vortheile einer jeden der oben angeführten Maximen vereint erzielt, die Nachtheile aber vermieden; es wird nicht nur von Stufe zu Stufe ein richtiges, sondern auch fertiges, zusammenhängendes und den Sinn und Inhalt beachtendes Lesen erzeugt. Damit aber dieses letztere um so sicherer gelinge, muß auch das Lesen nach Sinn und Inhalt gehörig abgestuft sein. In den ersten Uebungen müssen die Sätze ganz kurz und leicht verständlich sein. Es kann da noch nicht auf einen besonders interessanten Inhalt gesehen werden; eben so wenig braucht jetzt noch auf bestimmte Sprachformen Rücksicht genommen zu werden.

Von der vierten Hauptstufe an lassen wir auch die Sätze mehr nach bestimmten Sprachformen geordnet erscheinen, so daß die Uebungen erst an ganz einfachen Sätzen, dann an solchen, die durch Bestimmungswörter erweitert sind, und endlich an immer größeren und zusammengesetzteren Sätzen vorgenommen werden. Dabei müssen wir aber ausdrücklich bemerken, daß es mit allen diesen Sätzen, obschon

nach sprachlehrlicher Rücksicht geordnet, durchaus nicht auf Entwicklung der Sprachlehre, sondern auf Entfaltung des durch die Sprachformen ausgedruckten Sinnes zu thun sei, und daß sie also mehr vorbereitend und unterstützend für die Sprachlehre angesehen werden sollen; was wir bei der nachfolgenden praktischen Darstellung noch besonders andeuten werden.

Bevor wir aber diese unternehmen, noch Einiges über den Anfang und den Lehrgang dieses Schreibleseunterrichtes selbst.

§. 9.

Der Schreibleseunterricht steht mit dem Gesammtunterricht in Verbindung; er setzt schon einige Uebung im Anschauen, Denken, Sprechen, Zählen und Zeichnen voraus. Die Anknüpfung des Schreibleseunterrichtes an den allgemeinen Unterrichtsgang kann schon geschehen, sobald der Schüler im Anschauungsunterrichte über das älterliche Haus und das Familienleben in demselben dahin gekommen ist, daß er den Menschen im Vergleich mit dem Thiere angeschaut und die Sprache als einen großen Vorzug vor den Thieren aufgefaßt hat.*) Der Zeit nach etwa zu Anfang der vierten oder fünften Woche der neu in die Schule eingetretenen Kinder, wo sie durch die bisher vorgenommenen Denk-, Sprech- und Zählübungen hinlänglich dazu befähigt sind.

Auch durch die stattgehabten Uebungen im Zeichnen, im Bilden verschiedener gerader und krummer oder gebogener Linien und daraus zusammengesetzter Figuren, Dreiecke, Vierecke, Kreise, Ovale ꝛc. hat das Auge eine solche Sicherheit und die Hand so viel Gewandtheit erlangt, daß beim Auffassen und Zeichnen der Buchstabenformen kein Aufenthalt eintritt, sondern daß die Kinder die Buchstaben der Elementar- oder Grundschrift mit dem Schieferstifte auf Schiefertafeln deutlich darstellen können**).

*) Man sehe Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage. Graser beginnt den Schreibleseunterricht später (mit dem 4ten Uebungskurs). Die Schulverhältnisse machen es aber nothwendig, mit demselben früher anzufangen, was ich auch seit mehreren Jahren that, und die Uebungen des 2ten und 3ten Kurses der Unterrichtsgymnastik nebenbei vornahm.

**) Wer den Anschauungsunterricht nicht nach der Elementarschule für's Leben ertheilt, wird ebenfalls drei bis vier Wochen lang Denk-,

§. 10.

Dennoch wäre es gefehlt, wenn man nun sogleich mit dem Kennen- und Schreibenlehren der Buchstaben anfangen wollte. Es müssen dem Schreibleseunterrichte noch einige, die Sprache zunächst betreffende Uebungen vorausgehen, damit derselbe in gehörigen Zusammenhang mit dem Anschauungsunterrichte komme und zugleich eine feste Grundlage erhalte.

Hinsichtlich dieser besondern Vorübung muß ich noch Folgendes bemerken:

Mehrere Jahre habe ich den Unterrichtsgang, wie Graser denselben in der Elementarschule vorgezeichnet hat, genau eingehalten, und die Schüler, nachdem sie die Sprache als Mittel des wechselseitigen Verständlichmachens und daher als Bedürfniß des geselligen Zusammenlebens aufgefaßt hatten, auf anschauliche Weise angeleitet, zu erkennen:

a) Es gibt nicht bloß eine Sprache für's Ohr, sondern auch eine für's Gesicht (Geberden-, Mienen-, Zeichensprache).

b) Es ist für unsere Erkenntniß gleichvial, ob wir eine Sache selbst, oder ein Bild davon sehen.

c) Man kann also auch für die Sprachzeichen Bilder wählen.

d) Auf diese Weise vermag man auch mit Entfernten zu sprechen, was nicht nur sehr angenehm, sondern auch oft sehr nothwendig ist.

e) Um aber dieß zu können, muß man mit dem Entfernten für jedes Wort ein Zeichen verabreden. Versuch einer solchen Zeichen-Sprache.

f) Eine solche Zeichensprache ist äußerst beschwerlich, daher Aufgeben derselben.

g) Es gibt aber eine leichtere Art, Wörter für das Gesicht darzustellen, bei der man nur etliche und zwanzig Zeichen zu merken habe, um alle Wörter schreiben zu können.

Von da ging ich zum Zerlegen der Wörter in ihre hörbaren

Sprech-, Zähl- und Zeichnungsübungen über Gegenstände aus dem Anschauungskreise der Kinder vornehmen, bevor er zum Schreiblese-unterricht schreitet.

und sichtbaren Bestandtheile und dann zur Abbildung der letztern also zum eigentlichen Schreibleseunterrichte über.

So schön dieser Gang ist, indem das Kind gleichsam den Weg der Erfindung unserer Buchstabenschrift selbst verfolgt, dun auf diese Weise an den zunächst im Geiste vorfindlichen Begriff den neuen anknüpft: so konnte ich mich doch nie überzeugen, daß ein sechsjähriges Kind diesen Zusammenhang geistig auffaßte und festhielt.

Diese und noch andere Erfahrungen veranlaßten mich, den Weg abzukürzen, und gleich von der Entwicklung des Bedürfnisses der Sprache zum geselligen Zusammenleben zur Entwicklung des Bedürfnisses der Schriftsprache fortzuschreiten. Auf diese Weise kam ich früher zum eigentlichen Schreibleseunterrichte, was ein nicht unbedeutender Vortheil ist, und dabei doch den allgemeinen Unterrichtsgrundsätzen Rechnung getragen wird.

Ich will nun versuchen, diesen Schreibleseunterricht in seinem Stufengange mit Andeutung des Lehrverfahrens darzustellen. Dabei werde ich für diejenigen, welche den Schreibleseunterricht ohne Berücksichtigung der Mundstellungen, aber mit Benützung der Elementarschrift ertheilen, und dann für jene, welche sich statt dieser Grundschrift gleich der deutschen Currentschrift bedienen wollen, das etwas abweichende Verfahren in Noten andeuten.

Vorübungen

zum

eigentlichen Schreiblese-Unterricht.

Nebst den schon oben erwähnten Uebungen im Zeichnen gehen folgende, die Sprache selbst betreffenden Uebungen dem eigentlichen Schreiblese-Unterrichte voran.

Erste Uebung.

Die Kinder lernen die Sprache als Mittel des wechselseitigen Verständlichmachens und darum als höchstes Bedürfniß des geselligen Zusammenlebens kennen.

Leicht kann der Lehrer die Kinder überzeugen, wie übel wir daran wären, wenn wir nicht sprechen könnten. Aeltern und Kinder könnten nichts mit einander reden; sie könnten einander nicht erzählen, was sie gehört, oder gesehen haben; sie könnten einander nicht sagen, was sie wünschen oder wollen. Wenn die Kinder hungrig oder durstig wären, sie könnten weder vom Vater, noch von der Mutter etwas zu essen oder zu trinken verlangen; wenn sie krank wären, könnten sie auch nicht sagen, was ihnen wehe thue. Die Kinder könnten auch nichts lernen; sie könnten nicht einmal mit einander spielen, weil sie ja einander nicht verstünden. — Vater und Mutter könnten den Dienstboten nicht sagen, was sie arbeiten sollten; keines von den Leuten, die im Hause beisammen wohnen, könnte dem andern etwas sagen, etwas rathen, daher auch einander nicht beistehen und helfen, und weil sie einander nicht verstehen, auch gar nicht beisammen leben. Und doch ist es so schön und gut, daß mehrere Menschen im Hause beisammen sind und einander helfen und erfreuen können.

Durch das Sprechen machen sich also die Menschen einander

verständlich, und wenn sie dieß nicht könnten, so könnten sie auch nicht beisammen leben. Die Sprache ist also zum geselligen Zusammenleben höchst nothwendig.

Zweite Uebung.

Die Kinder lernen das Bedürfniß einer Schriftsprache kennen.

Die anschauliche Entwicklung dieses Bedürfnisses kann auf folgende Weise geschehen:

Der Lehrer knüpft sein Entwicklungs-Gespräch an den Schluß der vorigen Uebung an:

L. Damit also Vater, Mutter, Kinder ꝛc. beisammen leben und einander helfen können, müssen sie mit einander reden. — Auch die Nachbarsleute und andere Menschen im Orte machen einander ihre Gedanken und Wünsche durch Reden bekannt. — Aber könnt ihr auch jetzt, da ihr in der Schule seid, mit eueren Aeltern, die zu Hause sind, reden? Warum nicht? Sch. Weil sie nicht da sind und uns nicht hören können. L. Also mit Menschen, die von euch entfernt sind, könnt ihr nicht reden? Und doch ist es so schön, ja oft nothwendig, mit Entfernten zu reden. Z. B. Dein Vater reiset in eine Stadt und bleibt dort einige Tage. Unterdessen wird deine Mutter krank. Das möchtest du dem Vater gern wissen lassen; möchtest ihm erzählen, was für eine Krankheit die Mutter habe; möchtest ihn fragen, was geschehen solle, und ihn bitten, daß er bald nach Hause komme. Das möchtest du ihm gerne sagen. Du kannst aber nicht hingehen, es ist zu weit; auch kannst du nicht wohl von der Mutter hinweg. Wäre es nicht recht gut, wenn du ein Mittel wüßtest, mit deinem entfernten Vater zu reden? —

Solcher Fälle gibt es gar viele. Damit ihr das noch mehr einsehet, will ich euch eine Geschichte erzählen:

Ein vierzehnjähriger Knabe, Namens Philipp, wurde von seinen Aeltern auf drei Jahre in einem fremden Orte untergebracht, damit er das Schreinerhandwerk lernen sollte. Er war aber nicht lange an diesem Orte, als er nicht mehr bleiben wollte. Sein Meister hatte zwei schon erwachsene Söhne, die den guten Philipp nicht nur sehr hart hielten, sondern auch sogar öfters zum Bösen

reizten. Philipp klagte dieses ihrem Vater; dieser wollte nicht helfen — ihrer Mutter; diese noch weniger. „Ei," hieß es, „man wird dich wohl auf den Händen herumtragen. Unsern Kindern kann Niemand etwas Unrechtes nachsagen; du hast das Heimweh, aber da wird nichts daraus. Bevor die Lehrzeit aus ist, kommst du nicht aus unserm Hause." Was wollte nun der arme Philipp thun? — Davon laufen? dieß schien ihm nicht schön zu sein; auch hatte er keinen Pfennig Geld und der Ort war neun Stunden von seiner Heimath entlegen. Aber er wußte sich schon zu helfen. — Was meint ihr wohl, daß er gethan habe? — Fortlaufen durfte und wollte er nicht; und doch konnte er mit seinen Aeltern nicht reden, weil diese neun Stunden von ihm entfernt waren. — Er schrieb seinen Aeltern einen Brief und erzählte ihnen Alles so genau und umständlich, daß schon nach fünf Tagen sein Vater kam, und ihn mit nach Hause nahm, bis er einen bessern Ort für ihn auffinden konnte *)

Der Brief lautete so:

Lieber Vater!

An diesem Orte kann ich nicht bleiben. Mein Meister hat zwei Söhne, die sehr böse sind. Sie plagen mich und wollen mich oft zu bösen Streichen verführen. Ihr Vater straft sie nicht, und ihre Mutter wehrt ihnen nicht. Komm doch bald, lieber Vater, und hole mich ab! u. s. w.

L. Wie hat also dieser Knabe mit seinem entfernten Vater geredet? Sch. Er hat ihm einen Brief geschrieben. L. Wie mag es wohl Philipp angefangen haben, diesen Brief zu schreiben? — Das wißt ihr freilich jetzt noch nicht, aber ihr sollt es gleich einsehen und auch recht bald selbst einen Brief schreiben lernen. Denn zu euerer Freude will ich euch nur sagen, daß ich euch mit einer recht leichten Art, Wörter abzuzeichnen, bekannt machen will, bei der man nur etliche und zwanzig Zeichen zu merken braucht, um alle Wörter auf Papier darstellen zu können. Aber ihr müßt

*) Diese Erzählung ist von Jais, die Anwendung zu obigem Zwecke von Wurst.

recht schön aufmerksam sein. Ihr wißt schon, daß beim Sprechen aus dem Munde Wörter hervorkommen. Die Worte, die der Knabe zu seinem Vater würde gesagt haben, wenn dieser bei ihm gewesen wäre, hat er auf Papier gezeichnet, oder, wie man zu sagen pflegt, er hat die Wörter geschrieben. — Er hat eben so viele Wörter abgezeichnet, als er würde gesprochen haben.

Man muß also vor Allem wissen, wie viele Wörter die Rede habe, die man schreiben will.

Damit ihr nun gleich die einzelnen Wörter einer Rede von einander unterscheiden und zählen könnet, wollen wir uns üben, eine Rede in ihre einzelnen Wörter zu zerlegen, und wollen dazu gleich den Brief des Philipp nehmen.

Dritte Uebung.

Die Kinder lernen eine Rede in ihre Worte zerlegen.

Der Lehrer spricht anfangs die Worte der einzelnen Sätze etwas abgesetzt, damit die Schüler sie leichter unterscheiden können.

L. Der Brief fing an: Lieber — Vater — Wie viele Worte sind das? Wie lautet das erste? wie das zweite? — Gut! ich sage euch jetzt, wie es weiter in dem Briefe hieß, zählt aber dabei gleich die Wörter. Gebt Acht! „An — diesem — Orte — kann — ich — nicht — bleiben." — Wie viele Worte sind dieß? Sch. Sieben. L. Wie hieß das erste? zweite? rc. siebente? — Nun weiter: Mein — Meister — hat — zwei — Söhne. Wie viele Worte sind dieß?

So fahre der Lehrer fort, den Brief in seine Worte zerlegen zu lassen. Am Ende sagt er dann: Ihr könnt nun auch eure Rede in Worte zerlegen. Wenn ihr also z. B. schreiben wollt: Lieber Freund komm zu mir am Sonntage — wie viele Worte sind dieß? Sch. Sieben. L. Wie viele Worte hättet ihr also abzuzeichnen? Sch. Sieben. L. Aber wie wollt ihr jedes Wort abzeichnen? *) Die Wörter kann man wohl hören, aber nicht sehen! — Gebt einmal Acht, ob ihr, wenn ich spreche, gar nichts dabei sehet?

*) Wer nicht auf Mundstellungen Rücksicht nehmen will, braucht hier nur zu sagen, daß sie (die Kinder) das bald einsehen würden, und geht dann ebenfalls zur vierten Uebung über.

Vierte Uebung.

Die Kinder lernen die Wörter in ihre Theile — Mundstellungen und damit hervorgebrachte Laute zerlegen. *)

Der Lehrer wähle hiezu anfangs ganz kleine Wörter, und zwar solche, wo die Mundstellungen äußerlich recht wahrnehmbar sind. Er knüpfe sein Gespräch an die vorige (dritte) Uebung an, indem er etwa auf folgende Weise fortfährt:

Ich will von den Wörtern, die ihr einem Freunde schreiben wollt, (Komm am Sonntage zu mir) das kleine Wort *am* recht langsam sprechen, seht mich dabei genau an! (Er spricht *a* und fragt:) Ist das Wort ganz? Sch. Nein. L. Richtig! Ich habe das Wort *am* nur angefangen zu sprechen; nun will ich noch einmal dieses Wort anfangen und dann gleich ganz aussprechen, seht dabei genau auf meinen Mund! (Er spricht *a* recht gedehnt, und läßt dann schnell die Lippen zu *m* schließen, jedoch den Schall etwas nachbrummen, und sagt dann:) Als ich das Wort zu sprechen angefangen habe, wie war da mein Mund? (Auf oder zu?) Sch. Offen. L. Und als ich das Wort gar hinaussprach, blieb er so offen stehen? (Er spricht noch einmal *am*) Sch. Nein, er ging zu. L. Wie viele Bewegungen oder Stellungen, macht also der Mund,

---

*) Diese Uebung kann auch von denen, welche die Mundstellungen unberücksichtigt lassen, so wie sie beschrieben ist, vorgenommen werden, nur bleibt die Hinweisung auf die Mundstellungen hinweg, z. B. Ich will euch das kleine Wort am recht langsam vorsprechen, höret genau darauf! (Er spricht a und fragt:) Ist das Wort ganz? Was habt ihr nur gehört? Ich habe also das Wort am nur angefangen zu sprechen; nun will ich das noch einmal thun und dann gleich ganz aussprechen. (Er spricht es so, daß man das m etwas nachbrummen hört und fragt dann:) Was habt ihr nach a zuletzt noch gehört? Wie viele Laute habt ihr also an dem Worte am unterschieden? Wie lautete der erste? Wie der zweite? Sprecht nun beide Laute zusammen ohne abzusetzen! — Der Lehrer kann auch dieses Zusammenlauten erst langsam vormachen, und die Schüler sprechen es eben so langsam nach; dann ermuntert er sie, beide Laute schnell zusammen zu sprechen —. Auf ähnliche Weise mag er bei der ganzen Uebung im Zerlegen der Wörter in ihre Laute verfahren.

wenn er *am* spricht? Sch. Zwei. L. Wenn man bloß die erste Stellung macht und damit anfängt zu sprechen, was für einen Laut hört man? Sch. *a*. L. Was hört man aber, wenn die Lippen sich schließen? Sch. Es brummt ein wenig. L. Macht einmal die erste Stellung und sprecht dabei den Laut aus! Sch. *a*. L. Macht jetzt die zweite Stellung und laßt auch das Brummen etwas hören. Sch. *m*. L. Macht nun beide Stellungen nach einander, und sprechet dabei, ohne abzusetzen, so daß man erst den hellen Laut *a* und dann das Brummen gleich nachhört. Ich will es euch leise vormachen, (er macht bloß die zwei Stellungen des Mundes, ohne einen Laut hören zu lassen) und ihr sollt es gleich laut nachsprechen.

L. Gesetzt dein Freund antwortet dir: „Ich kann nicht kommen, ich habe Schmerzen im Ohr." Wie viele Wörter sind dieß? Sch. Neun. L. Von diesen Wörtern wollen wir, wie vorhin das Wort *am*, jetzt das Wörtchen *im* etwas genauer betrachten. Seht auf meinen Mund! (Er spricht etwas lang *i* und läß dann die Lippen zu *m* schließen, daß man wieder das Nachbrummen deutlich hört, und fährt dann fort:) Wie habe ich angefangen? Ich will das Wort noch einmal nur anfangen? — *i* — Wie steht da mein Mund? Sch. Offen. L. So weit, wie vorhin bei *a*? Sch. Nein, nur ein wenig offen. L. Richtig! und zwar so (er deutet auf den Mund hin) in die Breite gezogen. Und was für ein Laut kam aus dieser Stellung heraus? Sch. *i*. L. Nun will ich das Wort ganz aussprechen (er spricht etwas gedehnt *im* fragt dann:) Was für eine Stellung machte der Mund zuletzt? Sch. Er ging zu. L. Richtig! Haben wir diese Stellung nicht schon bei *am* gehabt? Sch. Ja. L. Und was für einen Schall hört man bei dieser Stellung, wenn man damit spricht? Sch. Ein Brummen *m*. Wie viele Stellungen macht also der Mund, wenn er *im* spricht? Sch. Zwei. L. Wie ist der Mund bei der ersten? Sch. Breit offen. L. Was für einen Laut kann man damit heraussprechen? Sch. *i*. L. Macht auch die zweite Stellung und laßt das Brummen dabei etwas hören! Nun macht beide Stellungen so nach einander, wie ich es euch jetzt leise vormache, und sprecht dabei das Wort laut aus! Sch. *im*.

L. Wo hat der Freund gesagt, daß er Schmerzen habe? Sch. Im Ohr. L. Jetzt wollen wir sehen, wie es der Mund macht, wenn er das Wort *or* spricht. Gebt Acht! Ich spreche dieses Wort langsam, aber ganz leise, und ihr sollt mir sagen, wie viele Stellungen des Mundes ihr dabei bemerkt! Sch. Zwei. L. Wie steht der Mund zuerst, wenn ich das Wort anfange? Sch. Rund offen. L. Und was für einen Laut hört man dabei herausgehen? Sch. *o*. L. Was thut die Zunge zuletzt? Sprecht nur selbst einmal *or* und merkt auf, wohin zuletzt die Zunge schnellt! Bemerkt ihr nicht, daß sie nach oben, an dem Gaumen anschnellt, wodurch das *o* etwas nachschnarrt? — Macht noch einmal dieses Schnellen mit der Zunge, daß man diesen schnarrenden Schall hört! — Sprecht noch einmal *o*, hört aber nicht auf, sondern schnellt gleich mit der Zunge zurück, daß man das *o* nachschnarren hört!

L. Wenn nun dein Freund geschrieben hätte: „Mein Bruder will dich statt meiner besuchen, er wird um vier Uhr zu dir kommen", wie viele Worte wären dies gewesen? Zählt einmal, ich will sie noch einmal sprechen. Sch. 15. L. Von diesen Wörtern wollen wir wieder einige genauer betrachten und zwar zuerst das Wörtchen *er* — er wird dich besuchen. — Seht genau auf meinen Mund (er spricht langsam *e—r*), wie viele Stellungen habt ihr bemerkt? Sch. Zwei. L. Wie war der Mund zuerst gestellt? Sch. Offen, L. So weit, wie bei *a*? Sch. Nein. L. So wenig und so in die Breite gezogen, wie bei *i*? (er läßt den Mund in dieser Stellung etwas stehen, damit es die Schüler besser bemerken können) Sch. Nein. L. Damit ihr diese Stellung genau angeben könnet, spreche ich erst *a*, dann *e*, und jetzt *i*. Wo war der Mund am weitesten offen? Sch. Bei *a*. L. Wo am wenigsten? Sch. Bei *i*. L. Wo aber halb? Sch. Bei *e*. L. Was für einen Laut kann man mit dem ganz offnen Munde sprechen? Sch. *a*. L. Mit dem halb offnen Munde? Sch. *e*. Nun will ich wieder *e* sagen, aber nicht aufhören, sondern das Wort gar aussprechen (er spricht etwas gedehnt *e—r*). Sprecht es eben so langsam nach! Was hat die Zunge zuletzt gethan? Sch. Sie hat gegen

den Gaumen geschnellt. L. Diese Stellung mit ihrem schnarrenden Schalle haben wir schon an einem Worte kennen gelernt, wer weiß das Wort noch? Sch. *or*. —

L. Nun wollen wir das Wort *ur* betrachten. Wie steht der Mund zuerst? Sch. Rund. L. So rund, wie bei o? Sch. Nein. L. Damit ihr den Unterschied besser seht, spreche ich erst *o* und nun *u*. Bei *o* war der Mund ganz rund. Die obere Lippe bildete einen Bogen und die untere ebenfalls. Bei *u* aber, seht, da ist mehr die untere Lippe rund und etwas hervorgeschoben. Und was für einen Laut kann man mit dieser Stellung spechen? Sch. *u*. Und wenn man *ur* sagt, was hört man noch nach? Sch. *r*. L. Diese Stellung haben wir schon bei einigen Wörtern gehabt. Wir wollen nun gleich weiter fortfahren. Es hat in der Antwort des Freundes geheißen: um vier Uhr. Betrachtet einmal das Wörtchen *um*. Wie steht der Mund zuerst? Sch. Unten rund herausgeschoben. L. Also wieder gerade so, wie bei *ur*. Was für ein Laut geht da wieder heraus? Sch. *u*. L. Wie steht aber der Mund nachher, wenn man *um* spricht? Sch. Breit zu. L. Diese Stellung haben wir auch schon gehabt, bei den Wörtern *im*, *am*; und was für einen Laut hört man dabei? Sch. ein wenig Brummen.

L. Wir haben das Wort *am* betrachtet; der Freund hätte aber auch *an* schreiben können; z. B. Am Sonntage kann ich nicht kommen, ich will an einem anderen Tage kommen. Sind bei dem Wörtchen *an* dieselben Mundstellungen, wie bei *am*? — Seht einmal genau auf meinen Mund! (er spricht ganz langsam *a—n* und hebt dabei *n* durch den summenden Schall hervor). Wie viele Stellungen? Sch. Zwei. L. Die erste — *a* — haben wir schon bei *am* kennen gelernt; aber was thut die Zunge bei dem Worte *an* zuletzt? Wo schlägt sie an? Seht recht in meinen Mund! Sch. Oben an den Gaumen. L. Sprecht selbst das Wort so langsam, wie ich es euch vorspreche, nach, und merkt besonders auf, wo

die Zunge anschlägt? Sch. Oben an den Gaumen. L. Und was hört man dann? Hört man wieder so ein Brummen, wie bei dem geschlossenen Mund, oder mehr ein Summen? Macht die erste Stellung und sprecht! *a* — Nun die zweite und laßt dabei das Summen hören! — *n*— Sprecht beides zusammen! Sch. *an.*

L. Merkt einmal auf das Wort *in.* Der Freund hätte auch schreiben können: in vier Tagen will ich kommen. Hier kommt also das Wort *in* vor. Was für Stellungen macht der Mund, wenn er dieses Wort spricht? Zuerst? Sch. Den Mund ein wenig auf. L. Dann? Sch. Schlägt die Zunge am Gaumen an. L. Beide Stellungen kennen wir schon. Was für ein Laut wird mit der ersten gesprochen? *i* — Was hört man bei der zweiten? *n.* —

L. Nun wollen wir einmal zurückblicken und sehen, wie viele Stellungen des sprechenden Mundes wir schon kennen gelernt haben. Ich will sie einzeln vormachen, ihr zählt sie und gebt aber gleich bei jeder den Laut an, der mit derselben gesprochen wird. (Der L. macht zuerst die Stellungen ohne Laut zu den fünf Vokalen *u*, *o*, *a*, *e*, *i*; die Sch. geben bei jeder den Laut an und zählen). Wie viele Stellungen waren dies? Sch. Fünf. L. Nun weiter! (*er* macht die Stellungen von *m*, *n*, *r*; die Sch. geben den Schall von jeder an und zählen, wie oben). L. Konnten wir mit den drei letzten Stellungen auch so helle Laute hervorbringen, wie mit den fünf ersten? Sch. Nein. L. Es sind dieß eigentlich nur dumpfe Laute oder Schälle.

L. Nun sollt ihr wieder einige neue Stellungen kennen lernen, die der Mund zum Sprechen braucht. Gebt nur schön Acht! Ich will wieder den Anfang jenes Briefes vorsagen: „Komm her zu mir.“ Wie heißt das erste Wort? Sch. *komm.* L. Wenn Jemand z. B. ein kleines Kind, das nicht recht sprechen kann, statt *komm* — *omm* sagte, wäre das Wort ganz? — Wo fehlte etwas, am Anfange oder am Ende? (Hat *omm* so angefangen wie *komm*? Wo fehlt also etwas?) Sch. Am Anfange. L. Seht nur recht auf

meinen Mund, wie ich es mache, wenn ich das Wort *komm* zu sprechen anfange. (Er stellt seinen Mund, als wolle er dieses Wort sprechen, hört aber gleich bei *k* auf und läßt den keuchenden Schall etwas hören). Habt ihr gesehen, wie ich meinen Mund dabei gestellt habe? Wohl nicht ganz deutlich, denn ihr müßtet mir genau in den Mund hineinsehen. Ich will daher das Wort noch einmal zu sprechen anfangen und dabei den Mund etwas weit öffnen (er thut es). Bemerkt ihr nicht, daß sich die Zunge hinten im Gaumen gleichsam einklemmt, und wie man diese Stellung fahren läßt, die Luft aus dem Munde keucht? — Am besten werdet ihr dieß bemerken, wenn ihr das Wort *komm* selbst so zu sprechen anfangt, daß ihr gleich wieder aufhöret, so wie ich es jetzt mache (er spricht *k* und läßt dieß von den Sch. auch einigemal nachmachen.) — L. Gut! Mit dieser Stellung fangen wir aber das Wort nur an; wenn ich aber weiter spreche: *ko*, habe ich da nicht meinen Mund nach der ersten Stellung wieder anders gestellt? (Er spricht nochmals *ko* und läßt den Mund auf *o* etwas stehen.) Sch. Ja. L. Wie denn? Sch. Ganz rund. L. Diese Stellung haben wir schon früher kennen gelernt. Gebt Acht! ich spreche jetzt das Wort ganz aus: *komm*; wie steht zuletzt mein Mund? Sch. Breit zu. L. Auch diese Stellung kennen wir schon. Wie viele Stellungen macht also der Mund, wenn er *komm* spricht? Sch. Drei. L. Mache die erste allein und laß den keuchenden Schall hören! — Mache diese Stellung noch einmal, keuche aber gleich *o* mit heraus! — Sprich wieder *ko* und schließe zuletzt die Lippen breit zu!

L. Jetzt wollen wir auch das zweite Wort *her* genauer betrachten. Wir wollen aber dieses Wort wieder blos anfangen; nur thun, als wollten wir es aussprechen, aber gleich beim Anfang wieder aufhören. Und damit ihr die erste Stellung besser bemerkt, so haltet euere Hand vor den Mund und fanget so langsam, wie ich es euch vormache, das Wort an. (Er haucht und die Schüler machen es nach.) Bemerkt ihr, wie der Mund sich öffnet und die Luft heraushauchet? Sch. Ja wohl. L. Nun will ich noch einmal den Mund zum Hauchen stellen und weiter sprechen (er spricht langsam

he), was für ein Laut ist jetzt herausgehaucht worden? Sch. *e*. — L. Machet es auch so! — Merket auf, wie ich es zuletzt mit der Zunge mache, wenn ich das Wort ganz ausspreche (er spricht *her*). Sch. Die Zunge schnellt an den Gaumen. L. Diese zwei Stellungen haben wir schon früher kennen gelernt. Wie viele Stellungen macht also der Mund, wenn er *her* spricht? Sch. Drei.

L. Wir fahren nun fort, den Mund beim Sprechen zu betrachten, und nehmen dazu das nächst folgende Wort *zu*. Gebt Acht, ich spreche dieses Wörtchen ganz leise, zählt die Stellungen! Wie viele? Sch. Zwei. L. Wenn ihr das Wort anfanget, wohin drückt ihr die Zungenspitze? Sch. Zwischen die Zähne. L. Und wenn ihr da aufhöret zu sprechen, was für einen Schall hört ihr? (Der L. macht es vor, und spricht: nicht wahr, ähnlich wie beim Nießen?) Und wie ist die zweite Stellung? Sch. Der Mund unten herausgeschoben. L. Was für ein Laut? Sch. *u*. L. Auch diesen haben wir schon gehabt. Nun das letzte Wort *mir*. Das spreche ich wieder leise und ihr sollt die Stellungen zählen: wie viele? Sch. Drei. L. Macht die erste und laßt den Schall dabei hören! — Die zweite und den Laut dazu! Die dritte und den Schall dazu! Alle drei zusammenhängend! Sch. *mir*. L. Diese drei Stellungen haben wir schon früher kennen gelernt.

Diese Uebungen sind hinlänglich zur Erreichung des beabsichtigten Zweckes, die Kinder zum Bewußtsein der Artikulation unserer Wortsprache zu bringen *)

Um sich davon vollends zu überzeugen, mag der Lehrer folgende Prüfung vornehmen: **)

---

*) Fernere Uebung im Auflösen der Wörter, so wie genauere Auffassung der Mundstellungen kommen beim Schreiben selbst vor.

**) Wer auf Mundstellungen nicht Rücksicht nehmen will, läßt diese Prüfung hinweg und begnügt sich, zu wiederholen, daß jedes Wort nicht aus einem einfachen Laute, sondern aus verschiedenen Lauten bestehe, worauf er dann zur Aufmunterung der Kinder bemerkt, daß man zum Sprechen aller Wörter doch nicht mehr, als etliche und zwan=

Zusammenfassen
des Ergebnisses dieser Uebungen und Uebergang zum Schreibleseunterricht selbst.

L. Da ihr nun wisset, wie es der Mund macht, wenn er Wörter spricht, so werdet ihr auch meine Fragen, die ich jetzt an euch stellen werde, beantworten können.

1) Macht der Mund beim Sprechen eines Wortes nur eine Stellung, oder macht er verschiedene Bewegungen oder Stellungen? Sch. Er macht verschiedene Stellungen.

2) Ist jedes Wort nur ein einfacher Laut, oder besteht jedes Wort aus verschiedenen Lauten Sch. Aus verschiedenen ꝛc.

3) Die Wörter haben also hörbare und sichtbare Theile. Was kann man beim Sprechen eines Wortes hören? Sch. Die Laute, aus denen es besteht.

4) Was kann man beim Sprechen eines Wortes sehen? Sch. Die Mundstellungen, mit denen es gesprochen wird.

5) Welche Theile des Mundes braucht man zu diesen Stellungen? Sch. Die Lippen, die Zunge, die Zähne ꝛc.

6) Weil diese Theile gleichsam die Werkzeuge sind, die wir zum Sprechen brauchen, so nennt man sie Sprachwerkzeuge. Nun will ich einige Wörter so sprechen, daß ihr nichts höret, sondern nur die Stellungen dieser Sprachwerkzeuge seht. Gebt Acht, ob ihr nicht doch diese Wörter versteht? (Er spricht ohne Laut einige leicht verständliche Wörter, z. B. *am, im, man* ꝛc. und fordert die Schüler auf, anzugeben, was für ein Wort er gesprochen habe.) Die Schüler werden die meisten Wörter treffen. Der Lehrer fährt dann fort:

7) Wenn ihr also die Mundstellungen seht, so versteht ihr die Wörter. Wenn man nun diese Stellungen abzeichnete, würde

---

zig Laute nothwendig habe, und wenn man für jeden dieser Laute ein Zeichen mache, so könne man auch die Wörter abzeichnen oder schreiben, was sehr leicht sei, und sie jetzt lernen sollten. Und nun beginnt er den eigentlichen Schreibleseunterricht,

man da sie nicht auch verstehen, als ob man sie selbst sähe? Ihr sollt dieß gleich besser einsehen. Was habe ich hier in der Hand? (er zeigt einen Schlüssel.) Sch. Einen Schlüssel. L. Was zeige ich euch jetzt? (er zeigt das Bild eines Schlüssels.) Sch. Wieder einen Schlüssel. L. Einen wirklichen Schlüssel oder nur ein Bild davon? Sch. Ein Bild davon. — (So noch einige Beispiele: Tisch, Stuhl, Schrank ꝛc.) L. Müßt ihr also, um eine Sache zu kennen, die Sache selbst sehen, oder genügt es schon, wenn ihr das Bild davon sehet? Sch. Es ist schon genug, wenn man ein Bild davon sieht. L. Ihr kennet also eine Sache, ob ihr sie in der Wirklichkeit, oder im Bilde seht. — Ihr sagtet vorhin, wenn man den Mund sprechen sieht, also seine Stellungen beobachtet, so weiß man die Wörter, die er spricht, wenn man nun die Bilder von diesen Stellungen sieht, würde man sie da nicht auch verstehen? Sch. O ja.

8) Seht da haben wir ja auf einmal gefunden, wie man Wörter abzeichnen oder schreiben kann; und dabei muß ich zu euerer Freude noch sagen, daß dieses recht leicht ist, da der Mund zum Sprechen aller Wörter nicht mehr, als etliche zwanzig Stellungen braucht, wir haben also auch nicht mehr Bilder oder Zeichnungen kennen und machen zu lernen, und diese sind noch dazu recht leicht zu machen; wie ihr gleich selbst sehen werdet.

Der eigentliche Schreiblese-Unterricht.

Erste Stufe.

Elementar- oder Grundschrift *)

Erste Uebung.

Kenntniß der kleinen Buchstaben und Uebung im Schreiben und Lesen leichter einsilbiger Wörter.

Der Lehrer schreitet nun zur schriftlichen Darstellung **) des Mundalphabetes, d. i. zum Abzeichnen der Mundstellungen mittelst der Elementarschrift.

Diese Uebungen durchlaufen folgende Momente:

1) Jeder Buchstabe wird aus eigens dazu gewählten Wörtern aufgefunden;

2) die bestimmte Mundstellung wird angeschaut und ihre Form aufgefaßt, wobei an der Mundstellung die Form des entsprechenden Buchstabens so viel als möglich mit dem Finger angezeigt, dann vom Lehrer an der Wandtafel und von den Schülern auf der Schiefertafel nachgezeichnet wird;

3) an dieser Zeichnung (dem Buchstaben) wird besonders auf dasjenige Merkmal aufmerksam gemacht, was zunächst an die Thätigkeit des Sprachwerkzeuges und den dadurch hervorgebrachten Laut erinnert;

4) es wird dann das Wort, woraus der neu zu erlernende Buchstabe entwickelt wurde, geschrieben; hierauf aber

---

*) In der Ausgabe B. des ersten Schulbuches „Deutsche Currentschrift“

**) Wer von den Mundstellungen Umgang nimmt: zur Darstellung der Lautzeichen in Elementar-, oder in deutscher Current-Schrift, und läßt dann Nr. 2. 3. unberücksichtigt.

5) dieser Buchstabe erst einzeln und dann wieder in Verbindung bis zur Sicherheit im Schreiben aus dem Kopfe geübt.

Zu diesen Uebungen wähle der Lehrer zuerst solche Wörter, die nur aus einem Grund- und einem Mitlaut bestehen; letzterer theils als Aus-, theils als Anlaut. Erst dann, wenn diese Wörter im Schreiben, besonders im Lesen gelingen; gehe er zu solchen über, die drei Laute haben, nämlich einen An-, einen In- und einen Auslant.

Damit beim Unterrichte selbst kein Aufenthalt entstehe, und die Buchstaben von den Schülern schön gleich hoch gemacht werden, müssen die Schiefertafeln gehörig linirt sein, nämlich für jede Zeile vier Linien, zwei etwas schmal neben einander laufende, zwischen welche i, n, m ꝛc. geschrieben werden, dann eine für die Höhe der Buchstaben mit Oberlängen, und eine für die Tiefe der Buchstaben mit Unterlängen. Dieß kann man am besten so machen, daß man mit einer Messerspitze oder einem spitzigen eisernen Stifte die Linien in bestimmter Entfernung von einander einritzt. Ferner muß auch jeder Schüler mit einem gehörig zugespitzten Schieferstifte versehen sein. Da diese Stifte leicht abbrechen, zu kurze Griffel aber zum Schreiben nicht taugen, so ist es zweckdienlich, die kurzen Schiefergriffel in Federkiele fest einzuschieben.

Wir gehen nun zur beispielweisen Darstellung des Lehrverfahrens bei diesen Uebungen, wie solche in zahlreichen Schulklassen mit erwünschtem Erfolge vorgenommen werden können.

Beispiele des Lehrverfahrens. *)

L. Wir wollen heute den Anfang machen, den sprechenden Mund abzuzeichnen, oder, wie man auch sagt, zu schreiben.

---

*) Lehrer, welche die Elementarschrift ohne Berücksichtigung der Mundstellungen gebrauchen wollen, können das hier dargestellte Lehrverfahren leicht darnach modifiziren. Es soll hier ein kurzes Beispiel davon gegeben werden. L. Wir wollen heute anfangen, Zeichen für die Sprachlaute zu machen, oder wie man auch sagt, zu schreiben. Gesetzt ein Schulkind, das unwohl ist, will seinem Freunde schreiben: Komm zu mir in mein Haus! Wie viele Worte sind dieß? Sch. Sechs. L. Gut! Wir wollen für jetzt die drei ersten übergehen,

1.

Die Buchstaben *i* und *n*.

L. Gebt schön Acht, wir wollen den Anfang im Schreiben mit einem recht kleinen Worte machen. Gesetzt ein Kind, das unwohl ist, will seinem Freunde schreiben: „Komm zu mir in mein Haus". — Wie viele Worte sind dieß? Sch. Sechs. L. Gut, wir

---

und das vierte als das leichteste nehmen. Sprecht das Wort „in" recht langsam aus und gebt Acht, wie viele Laute ihr bemerkt. (Der Lehrer mag es auch langsam vorsprechen). Sch. Zwei. L. Wie heißt der erste? Wie der zweite? L. Für den Laut i macht man dieses Zeichen (er schreibt an die Wandtafel ein i in Elementarschrift und sagt dann:) Das ist das Zeichen für den Laut i. Wie heißt dieses Zeichen? — Nun will ich auch das Zeichen für den zweiten Laut, den wir im Worte in hören, machen (er schreibt n neben i hin, ohne es noch mit diesem zu verbinden). Dieß ist das Zeichen für n. Jetzt habe ich das Wort in geschrieben. Wie heißt (lautet) das erste Zeichen? Wie das zweite? Und das Ganze zusammen? (Der Lehrer kann es für jetzt auch vorsagen und nachsprechen lassen). L. Richtig! Ich habe also jetzt ein Wort, nämlich „in" geschrieben, und ihr habt es gelesen. Wie hat es geheißen? Sagt noch einmal, wie heißt das erste Zeichen? Wie das zweite? — Man kann also, wie ihr so eben gesehen habt, Laute und Wörter durch Zeichen darstellen, und das nennt man schreiben. Ich habe also hier an die Tafel das Wort in geschrieben, und das sollt ihr jetzt auch lernen. Nehmt nun euere Schiefertafeln vor euch und zwar die linirte Seite, zwischen diese Linien sollt ihr die Lautzeichen hineinschreiben, damit sie schön gleich hoch werden; nehmt auch euren Schieferstift so in die Hand, wie ich es euch schon beim Zeichnen gelehrt habe. So, jetzt sollt ihr das erste Lautzeichen von dem Worte „in" schreiben. Zuvor seht es recht an! Wie viele senkrechte Striche hat es? L. Und da oben ist vorn ein kleiner schiefer Strich und unten geht wieder ein feiner Strich schief hinauf. Diese feinen schiefen Striche nennt man, eben weil sie so fein wie ein Haar sind, Haarstriche, die dicken senkrechten Striche aber, Grundstriche. Wie viele Haarstriche hat dieses Zeichen? Wo? Wie viele Grundstriche? Was ist über dem Grundstriche? Sch. Ein Punkt. L. So! Jetzt sagt mir alles, was ihr vom Zeichen i anzugeben wisset. Sch. Ein senkr. Strich, oben vorn ein Haarstrichlein, unten hinten wieder ein Haarstrichlein, und oben über dem senkr. Strich einen Punkt. L. Jetzt seht

wollen für jetzt die drei ersten übergehen, und das vierte, als das leichteste nehmen. Sprecht das Wort *in* recht langsam aus, und gebt Acht, wie viele Mundstellungen ihr dabei macht. Sch. Zwei.

L. Diese zwei Stellungen wollen wir nun abzeichnen. Fangt noch einmal dieses Wort an, macht aber blos die erste Stellung!

---

her an die Tafel und gebt Acht, wie ich das i mache. Zuerst mache ich Haarstrichlein schief aufwärts bis an die obere Linie. (Er thuts und sagt dann:) Macht es auch so auf eure Tafel! Wie müßt ihr mit dem Stifte streichen, aufwärts oder abwärts? — Jetzt seht wieder her! Ich fange oben bei dem Haarstrichlein an und fahre senkrecht herab, drücke aber dabei etwas auf, damit dieser Grundstrich etwas dick wird. Macht es auch so, aber ganz genau am Haarstrichlein angefangen und bis auf die untere Linie herab! So! Nun unten wieder ein Haarstrichlein schief aufwärts! Und zuletzt über den senkr. Strich einen Punkt! Gebt nun an, wie man das Zeichen i schreibt. Jetzt sollt ihr mehrere i schreiben und zwar so, wie ich vorsage: Setzt den Stift an! Haarstrichlein aufwärts! Senkrechten Strich abwärts! Daran Haarstrichlein aufwärts! Punkt über den senkr. Strich!

Nun sollt ihr auch das zweite Lautzeichen schreiben lernen. Welchen Laut bezeichnet es? Betrachtet dieses Zeichen! Wie viel senkrechte oder Grundstriche? Wo sind diese zusammengehängt? (oben oder unten?) Womit sind diese zusammengehängt? Wie viele Haarstriche hat also dieses Lautzeichen? Jetzt will ich dieses Zeichen noch einmal schreiben, gebt Acht, wie ich es mache. (Er schreibt ganz langsam, indem er dabei spricht, dieses Zeichen vor) und fordert die Schüler auf, dasselbe wie er vorsagt, zu schreiben) Setzt an! Haarstrichlein aufwärts! Grundstrich abwärts! Haarstrichlein oben an den Grundstrich! Nochmals senkrechten Strich herab! Unten ein Haarstrichlein daran aufwärts! Noch einmal! Man kann jetzt auch die Benennung A n f a n g s = und E n d s t r i c h gebrauchen.

Ihr habt nun jedes dieser zwei Lautzeichen einzeln geschrieben; nun sollt ihr aber beide zusammenhängen und so das Wort „i n" schreiben, was ganz leicht ist; denn ihr dürft nur den Endstrich des i gleich ganz hinauf bis zur Linie machen, so habt ihr auch schon den Anfangsstrich vom n fertig und dieses nun angehängt, nämlich den ersten Grundstrich gleich herabgefahren und dann das n vollendet. (Er machts an der Tafel vor und die Sch. schreiben einigemal i n.)

Auf dieselbe Weise werden m, r und die übrigen Buchstaben gelehrt. Es wird immer der Laut des zu erlernenden Buchstabens aus

Wie liegt da die Zunge im Munde? Sch. Ganz gerade. L. Diese zeichnen wir also mit einem senkrechten Striche ab. Bemerkt ihr aber nicht, wenn ihr *i* sagt, daß die Zunge mit der Spitze an die untern Zähne antüpft? Sch. Ja. L. Deßwegen wollen wir auch auf diesen senkr. Strich ein Tüpfchen, oder einen Punkt machen. (Er thut es und fährt fort:) So, jetzt haben wir die Stellung des Mundes, mit der man *i* spricht, kenntlich genug abgezeichnet. (Die schiefe Anfangs- und Schlußlinie bleiben für jetzt noch weg; man sehe litogr. Tafel Fig. 1.) Schreibt nun auch *i* auf eure Schiefertafel. — Nachdem die Schüler dieses gethan haben, spricht der Lehrer: Jetzt haben wir wohl die Stellung gezeichnet, mit der man *i* spricht; aber wir wollen *in* schreiben. Wie ist die zweite Stellung, mit der wir einen summenden Schall hervorbringen? Bemerkt ihr nicht, daß die Zunge etwas thut? Wo schlägt sie an? Sch. Oben am Gaumen. L. Wir müssen also wieder die Zunge mit

---

einem vorgesprochenen Worte aufgefaßt, der Buchstabe vorgeschrieben, beschrieben, nachgeschrieben, der Laut angegeben, der Buchstabe mit andern schon bekannten zu Wörtern verbunden und diese dann gelesen. Dieß geht sofort, bis die Kinder die sämmtlichen Buchstaben der Elementarschrift, so wie sie in meinem ersten Schulbuche dargestellt sind, kennen und schreiben gelernt haben. Dabei kann man Vieles von dem oben beschriebenen Lehrverfahren benützen. Man darf nur Alles hinweglassen was Bezug auf Mundstellungen hat, und sich an das halten, was sich auf den Laut und sein Zeichen bezieht. Statt, daß man z. B. fragt: Wie viele Mundstellungen macht man bei diesem Worte? fragt man: Wie viele Laute hört man? dann wird der entsprechende Buchstabe in Elementar- (oder Current)schrift gezeigt, dann gefragt, wie das Zeichen für diesen Laut aussieht ꝛc.

Wer gleich mit der Currentschrift beginnen will, kann die Aufeinanderfolge der Buchstaben und die daraus gebildeten Wörter nicht durchgehends so beibehalten, wie sie bei der Elementarschrift aufgeführt ist, sondern wird sich in dieser Beziehung am besten nach der Ausgabe meines ersten Schulbuches richten, welche die Currentschrift zur Grundlage hat, und dabei das Entstehen der Buchstabenformen etwa so behandeln, wie es im Anhange dieser Anweisung unter der Aufschrift: „Uebung im Erlernen der deutschen Currentschrift" dargestellt ist. Im Uebrigen kann ebenfalls Vieles von dem oben angedeuteten Lehrverfahren zweckmäßig in Anwendung kommen.

einem senkr. Striche abzeichnen, seht so |; aber sie schlägt aufwärts, um dieß anzudeuten, wollen wir auch aufwärts eine schiefe Linie ansetzen (wie Fig. 2a), und weil die Zunge wieder herabfällt, auch da wieder senkrecht herabfahren. Er bildet, indem er so spricht, die Fig. 2b langsam, damit jedes Kind genau sieht, wie er es macht, und fährt dann fort:) So! Wer den ersten Strich sieht, weiß gleich, daß die Zunge etwas thun soll; der schiefe Strich da oben zeigt an, daß die Zunge hinaufschlagen, und der zweite senkr. Strich, daß sie wieder herabfallen soll. (Er deutet, indem er dieses sagt, immer auf den treffenden Strich.) Schreibt nun auch diese Stellung, mit der wir den summenden Schall hervorbringen, auf eure Schiefertafeln!

L. Gut! Wer diese erste Stellung sieht (er zeigt auf das auf der Wandtafel stehende *i*), der spricht? Sch. *i*. L. Und bei dieser? (er zeigt auf *n*) Sch. *n*. L. Er spricht also jedes allein; aber wenn man *in* spricht, so werden beide Mundstellungen, ohne abzusetzen, so nach einander gesprochen, daß der Laut *i* und der Schall *n* in einander schmelzen. Daß man so sprechen solle, müssen wir auch im Schreiben anzeigen, was ganz leicht geschehen kann, man darf nur die beiden Zeichen (Bilder) so mit einer schiefen Linie zusammenhängen (er macht die Verbindung wie Fig. 3), so weiß jeder, daß er nicht jede Stellung allein, sondern beide zusammensprechen soll. Da nun das immer der Fall ist, daß man beim Sprechen eines Wortes die Mundstellungen dazu so zusammenhängend spricht, daß die Laute gleichsam zusammenfließen, als wäre es nur e i n Laut, so wollen wir jedem Bilde einer Mundstellung eine schiefe Anfangs- und eben so eine Schlußlinie geben; seht so (er bildet Fig. 4. a u. b, schreibt diese einzelnen Buchstaben in die obere Linie der Wandtafel *) und fährt fort:) so kann man gleich von der Schlußlinie des einen zur Anfangslinie des andern Zeichens fortziehen und diese Zeichen zusammenhängen (Fig. 4c.).

L. Schreibt so vier *i*! Zuerst sagt mir, aber ohne an die Tafel zu sehen, wie *i* aussieht. — Wie viele senkr. Striche? Was

*) Zu diesen wird dann jeder neu erlernte Buchstabe geschrieben, damit sie den Kindern stets vor Augen bleiben.

oben am Anfange des senkr. Striches? Was am Ende? Was über dem senkr. Strich? Jetzt sagt mir auch, wie ihr *i* schreiben müßt. Damit ihr das um so besser angeben könnet, will ich noch einmal *i* an die Tafel schreiben. Seht her und merkt auf mich! Zuerst setze ich die Kreide an der untern Linie an, (so sollt ihr auch mit eurem Stifte nachher auf der untern Linie ansetzen!) Nun fahre ich schief hinauf bis an die obere Linie; jetzt senkrecht herab; nun wieder schief hinauf und zuletzt einen Punkt über den senkrechten Strich (Es versteht sich, daß der L. alles das thut, während er es spricht). Nun sagt mir, ohne an die Tafel zu sehen, wie ihr *i* schreiben sollt. Sch. Zuerst schief hinauf, dann senkr. herab, 2c.

L. Ganz recht! Merkt noch, daß man die schiefen Linien, die zur Verbindung dienen, ganz fein, wie ein Haar, macht, und sie daher auch Haarstriche heißt; die senkr. Striche aber, welche die Hauptstriche sind und daher Grundstriche genannt werden, macht man dick. Also jetzt macht vier *i*. Aber ihr müßt Alle zugleich schreiben. Ich will daher kommandiren. Wenn ich sage: Angesetzt! so setzt ihr Alle euren Stift auf die untere Linie, macht aber mit demselben nichts, bis ich erst sage, was weiter geschehen soll. Also: Angesetzt! — Schief hinauf! — Senkrecht herab! — Schief hinauf! — Punkt über den senkr. Strich! — Er sieht nun nach, ob Alles richtig geschehen ist; läßt dann noch einmal nach Kommandowort *i* schreiben, und fordert dann die Schüler auf, jetzt von selbst noch einige *i* zu schreiben.

L. Jetzt sollt ihr auch die Mundstellung, mit der man *n* spricht, mehrmals schreiben. Zuerst müßt ihr mir aber wieder, ohne an die Tafel zu sehen, angeben, wie das Zeichen (das Bild) davon aussieht. Wie viele senkr. Striche? Wo sind sie zusammengehängt? Oben oder unten? Was ist am Anfange des ersten senkr. Striches? Was zuletzt am zweiten senkr. Striche? Was deutet der erste senkr. Strich an? Sch. die Zunge. L. Was der schiefe Strich oben am ersten senkr. Strich? Sch. Das die Zunge hinauf schlägt. L. Und der zweite senkr. Strich herab? Sch. Daß die Zunge wieder herabfällt. L. Und wenn ihr diese Stellung macht, welcher Laut geht

heraus? L. Jetzt gebt auch an, wie ihr *n* *) schreiben müßt, und damit ihr das gleich trefft, mache ich es noch einmal an der Tafel vor. Ich setze wieder unten mit der Kreide an, seht nur genau her! jetzt schief hinauf, — senkrecht herab, — nun abgesetzt und da ober der Mitte des ersten senkr. Striches wieder angesetzt, schief hinauf, — senkr. herab, und unten wieder schief hinauf. So! Jetzt sagt mir ohne auf die Tafel zu sehen, wie ihr *n* schreiben müßt. (Die Schüler geben es an, wie es so eben der Lehrer gethan hat, und machen dann auf Kommandowort des Lehrers, wie vorhin *i*, jetzt einige *n*, dann noch einige, ohne daß der Lehrer dabei kommandirt.) Und nun läßt man auch das Wort *in* einigemal schreiben.

2.

Die Buchstaben *m* und *r*.

L. Wir wollen nun gleich ein anderes kleines Wort schreiben. Denkt euch, der Knabe hätte beigesetzt: Ich muß im Bette bleiben. Wie heißt das dritte Wort? Sch. *im*. L. dieses Wort lautet beinahe wie das vorige *in*. Wie viele Stellungen macht der Mund beim Sprechen dieses Wortes? Sch. Zwei. L. Was wird mit der ersten allein gesprochen? Sch. *i*. L. Diese Stellung könnt ihr abzeichnen; sagt wie? Sch. Einen senkr. Strich mit einem Punkte, und schiefe Anfangs- und Schlußlinie. — L. Wie ist der Mund bei der zweiten Stellung? Sch. Breit zu. L. Und was für einen Schall hört man dabei? Sch. Etwas Brummen. L. Wie wollen wir nun diesen breitgeschlossenen Mund abzeichnen? — Seht, damit der brummende Schall heraus kann, schließen sich die Lippen nicht überall gleich fest, sondern es bleibt rechts und links etwas Zwischenraum, damit dieser brummende Schall durch kann. (Der L. veranschaulicht dieß durch Deuten auf seinen Mund, indem er von der Mitte und an den beiden Mundwinkeln mit dem Finger etwas herabfährt, um gleichsam die drei senkr. Striche des *m* anzudeuten, und spricht dann:) Wir können also diese Stellung recht gut durch drei senkr. Striche anzeigen, damit man aber gleich daran denkt, daß der Mund der

*) Der Lehrer nennt nicht den Namen dieses Buchstaben, sondern gibt den summenden Laut desselben an. So bei allen Konsonanten.

Breite nach zusein soll, so verbinden wir die drei senkr. Striche oben mit schiefen und machen die bekannte Anfangs= und Schlußlinie dazu. (Er macht nun an die Wandtafel neben dem schon dort stehenden *n* die Figur 5 und spricht dann:) Dieses Zeichen ist breit (er fährt mit dem Finger oder mit dem Griffel der Breite nach über das *m* oben hin), es ist auch geschlossen (er zeigt auf die schiefen Verbindungslinien), erinnert uns also auch gleich daran, daß der Mund breit zu sein soll, und die Zwischenräume (er zeigt auf dieselben) erinnern uns an den durchbrummenden Schall, den an hervorbringen soll. Diese Zeichnung ist auch ganz leicht, sie ist wie die vorige (*n*), nur hat sie einen senkr. Strich mehr, statt zwei also? Sch. Drei. Nun könnt ihr auch *im* schreiben. Versucht es! — (Die Sch. schreiben erst *i* und hängen dann *m* an, und der L. spricht weiter:) Damit aber diese Zeichnungen recht schön gleich werden, so sollt ihr jetzt von jeder eine Zeile voll machen. Aber zuerst müßt ihr mir, ohne an die Tafel zu sehen, sagen, wie *m* aussieht. Wie viele senkr. Striche? Wo sind diese zusammengehängt? Was deutet die Breite da oben herüber an? (Er deutet wieder auf *m* an der Tafel.) Sch. Daß der Mund geschlossen sein soll. L. Und die Zwischenräume? Sch. Daß der Schall durchbrummen kann.

Nun sollt ihr mehrere *m* schreiben; zuerst will ich wieder kommandiren, was ihr thun sollt. Also: Angesetzt! — Schief hinauf! Senkrecht herab! — Abgesetzt! Ober der Mitte des senkr. Striches angesetzt! — Schief hinauf! — Senkrecht herab! Wieder oben angesetzt! Schief hinauf! Senkrecht herab! Unten gleich wieder schief hinauf! Der Lehrer sieht nach, ob Alles richtig geschehen ist, und fordert dann die Sch. auf, selbst anzugeben, wie man *m* schreiben müsse, und läßt sie mehrere *m* ohne Kommandowort machen; und dann auch die Wörtchen *in* und *im* schreiben und lesen.

L. Das Wort *ihr* hat man auch oft zu schreiben; z. B. Ihr alle sollt zu mir kommen. Dieses Wort *ihr* wollen wir nun schreiben. Wie viele Stellungen macht der Mund beim Sprechen dieses Wortes? Sch. Zwei. L. Die erste habt ihr schon

schreiben gelernt, wo steht sie auf unsrer Tafel? Wie steht *i* aus? Nun aber die zweite? Wie macht es da die Zunge? Bemerkt ihr nicht, daß sie oben am Gaumen zurückschnellt? Wie haben wir schon früher die Zunge abgezeichnet? Sch. Mit einem senkr. Striche. L. Das thun wir auch jetzt wieder. Also schief hinauf! Senkr. herab! (wie Fig. 6a.) Nun müssen wir aber noch oben anzeigen, daß sie so (er macht mit dem Finger eine Bewegung in der Form des beim *r* oben angehängten kurzen senkr. Strichleins, (wie Fig. 6b.) zurückschnellt. Also so (er bildet nun Fig. 6c. und schreibt dieses *r* oben an die Wandtafel neben *m*.) Was zeigt der erste senkr. Strich an? Sch. Die Zunge L. Was das oben angehängte kleine Strichlein (Schnellerlein)? Sch. Das Zurückschnellen der Zunge. Wer also dieses Zeichen sieht, und es aussprechen will, wie muß er es mit der Zunge machen, damit der schnurrende Schall hervorkommt? L. Jetzt könnt ihr auch *ir* *) schreiben. Nachdem dieß geschehen, mag der Lehrer über *r* dieselben Fragen stellen, wie früher bei *n* und *m* z. B. Wie steht *r* aus? Wie muß man es schreiben? rc. :c. — Der Lehrer kann nun den Kleinen die Aufgabe geben, wärend er sich mit einer andern Abtheilung beschäftigt, eine Zeile voll *i*, eine voll *n*, eine voll *m* und eine voll *r* zu schreiben, damit die Sch. diese Zeichen immer schöner und fertiger machen lernen. — Um sich zu überzeugen, ob die Schüler wirklich diese vier Buchstaben auch aus dem Kopfe schreiben können, diktirt er dieselben in verschiedener Aufeinanderfolge. Findet er, daß die Kinder noch nicht recht sicher sind, so übt er sie sofort, bis die nöthige Sicherheit erzielt ist, alsdann diktirt er auch die kleinen Wörtchen *in*, *im*, *ir*, *ni* in verschiedener Reihenfolge. Viele Uebung ist Hauptsache, und schon jetzt müssen die Kinder an eine gewisse Beharrlichkeit und Ausdauer gewöhnt werden, ohne welche man nie etwas Tüchtiges leisten kann.

---

*) Man stoße sich nicht an die hier bei den ersten Schreibleseübungen vorkommende Schreibart: ir, or, ur statt ihr, ohr, uhr. Es hat dieß für die Rechtschreibung nicht den mindesten Nachtheil, was die Erfahrung vielfältig bestätigte.

3.

Die Buchstaben *o* und *a*.

L. Nun wollen wir wieder ein anderes, ganz leichtes Wort schreiben, das ihr auch schon oft gehört habt, nämlich das Wort Ohr; z. B. Ein Mitschüler schreibt dir: Ich kann nicht in die Schule kommen; ich habe Schmerz am Ohr. Von diesen Wörtern nehmen wir also zuerst das Wort *or*. Wie viele Stellungen? Was für ein Laut bei der ersten? Bei der zweiten? — Die zweite Stellung könnt ihr schon zeichnen; wie steht aber der Mund zuerst, wenn er das Wort zu sprechen anfängt? Sch. Rund offen. L. Und was für ein Laut geht da heraus? Sch. *o*. L. Wie wollen wir die Stellung, mit der wir *o* sprechen, abzeichnen? (Sollten die Sch. nicht gleich darauf kommen, so darf der L. nur, wie früher, mit dem Zeigefinger um die rund geformten Lippen herumfahren, und so die Figur genauer andeuten). Sch. Mit einer runden Linie. L. Recht! seht so: (er bildet Fig. 7, schreibt sie in die obere Linie der Wandtafel neben *r* und spricht dabei:) Ich setze mit der Kreide da oben auf der Linie an, mache dann eine links gebogene Linie abwärts bis auf die untere Linie, fahre dann da unten herum und mache eine rechts gebogene Linie aufwärts, bis sich diese da oben an den Anfang anschließt. — So, jetzt macht auch ihr diese Zeichnung auf euere Tafel. Wo müßt ihr anfangen? Sch. Oben. L. Was für eine Linie müßt ihr zuerst machen? Sch. Eine links gebogene Linie. L. Aufwärts, oder abwärts? Sch. Abwärts. L. Wie weit abwärts? Sch. Bis auf die untere Linie. L. Und von da, was müßt ihr machen, ohne abzusetzen? Sch. Eine rechts gebogene Linie. L. Und wie? Sch. Aufwärts. L. Wie weit aufwärts? Sch. Bis an die obere Linie. L. Richtig, und zwar bis sie sich oben rund an den Anfang anschließt. Fangt nun an: Oben angesetzt! — Links gebogene Linie abwärts! — Rechtsgebogene aufwärts! — Oben zu! — Macht nun von selbst mehrere solche Zeichnungen! — An welche Stellung des Mundes erinnert euch diese länglich runde Zeichnung? Sch. An den rund offnen Mund. L. Welchen Laut bringt man damit hervor? Sch. *o*. L. Wir wollen aber nicht bloß *o* schreiben, sondern *or*, was muß also noch angehängt werden? (Was hört

ihr denn nach *o*? — Von welcher Mundstellung müssen wir also das Zeichen an *o* anhängen? Sch. Von der schnurrenden Zunge (von *r*): L. Hängt nun den Anfangsstrich von *r* oben an das *o* an, so wie ich es hier an der Tafel vormache. Schreibt noch einmal *or*! — Noch einmal! —

L. Jetzt auch das andere Wort *am*. Es hat nämlich geheißen *am or*. Sprecht das Wort *am* und sagt, wie viele Stellungen der Mund dazu braucht. — Wie steht der Mund zuerst? Sch. Ganz offen. L. Wie wollen wir nun diese Stellung abzeichnen? Damit ihr dieß selbst leicht findet, seht auf meinen Mund! Ich mache zuerst die Stellung von *o* und nun von *a*. Bemerkt ihr nicht, daß ich bei *a* mit dem Kinn und der untern Lippe so gerade (er fährt am Munde mit dem Finger senkr. herab) herabfahre? Wir wollen daher dieselbe Zeichnung, wie bei *o* machen, damit wir aber gleich sehen, daß wir mit der Lippe herabfahren sollen, damit der Mund ganz offen steht, wollen wir auch hinten (rechts) am *o* herab einen senkrechten Strich (einen Grundstrich) machen und dann unten gleich die schiefe Schlußlinie hinauf ziehen. Sehet so (er bildet Fig. 8.) Diese Zeichnung ist wieder ganz leicht; ihr habt da nichts Neues. Die runde Figur habt ihr schon bei *o* gehabt und den beigefügten Grundstrich schon bei *i*, *n*, *m* und *r*. Ihr könnt also gewiß gleich *a* schreiben. Wie müßt ihr es machen? Sch. Zuerst *o* und dann hinten einen senkr. Strich herab. L. Woran soll der senkr. Strich herab erinnern? Sch. Daß man mit dem Kinn und der Lippe herabfahren soll, damit der Mund ganz offen steht. L. Nun schreibt *a*! Setzt an! Ein *o*! — Hinten einen Grundstrich herab! — Von da einen Haarstrich hinauf! Noch einmal! Noch einmal! L. Ihr sollt aber nicht blos *a* schreiben, sondern *am*. Was für eine Mundstellung folgt nach *a* in diesem Worte? Sch. Der Mund breit zu. L. Das Zeichen von dieser Stellung kennt ihr schon; hängt es nur gleich an *a* an! Schreibt noch einmal *am*!

L. Ihr könnt jetzt auch gleich ein anderes Wörtchen schreiben, nämlich *an*. Wie viele Stellungen? Was für ein Laut bei der

ersten? Bei der zweiten? Beide Zeichen kennt ihr, also schreibt *an*! Wie heißt das erste Wort (auf *am* zeigend)? Wie das zweite?

4.

Die Buchstaben *e* und *u*.

L. Nun Kinder! ist es nicht ganz leicht, Wörter zu schreiben? — Gleich sollt ihr wieder ein neues Wort schreiben lernen. Du sagst z. B. einem deiner Mitschüler, daß Karl dir geschrieben habe, er könne nicht in die Schule; da wird dich wohl der Mitschüler fragen: Warum? und du sagst ihm: Er hat Schmerz im Ohr. Hier kommt das Wort *er* vor; dieses wollen wir jetzt schreiben. Wie viele Mundstellungen? Wie steht der Mund zuerst? Sch. Halb auf. L. Also nicht so rund, wie bei *o*. Wir dürfen daher diese Stellung auch nicht ganz rund abzeichnen. Seht, der Mund bildet so eine Figur (der L. fährt mit dem Zeigefinger auf der linken Seite der Lippen so halb rund herum wie *c*;) es wird also am besten sein, so wie bei *o* anzufangen, aber nur halb herum zu fahren, also links gebogene Linie abwärts bis auf die untere Linie (er bildet, indem er so spricht, Fig. 9a.); diese halb runde Linie erinnert uns gleich daran, daß man den Mund halb öffnen und *e* sagen soll. Allein jetzt fehlt uns noch eine passende Anfangslinie, die können wir am besten so anfügen, daß wir so schief hinauf fahren, oben umschlingen und so die links gebogene Linie abwärts ausführen, (er bildet dabei das vollständige *e* wie Fig. 9b.) Versucht nun das Zeichen für den *e* sprechenden Mund zu machen. Der L. wird bei den meisten Schülern bemerken, daß es nicht recht gelingen will, und er kann dann sagen: damit es euch leichter wird, diese Zeichnung zu machen, so macht es für jetzt so: Zuerst das halbe *o* also links gebogene Linie abwärts und dann oben einen kleinen Bogen, so daß oben ein Ringchen wird. Also noch einmal halbes *o*! — Oben rechts ein Ringelchen hin! — So, jetzt geht es schon leichter. Wie sieht das Zeichen für den Mund aus, der *e* spricht? Sch. Halbes *o* und rechts oben ein Ringelchen. L. Gut, macht's so und hängt dann gleich das Bild für die 2te Stellung nämlich *r* an, damit das Wort *er* geschrieben ist! Was für ein Wort habt ihr jetzt geschrieben? — Wie müßt ihr den Mund bei dem ersten Zeichen stellen?

Was erinnert euch daran, daß der Mund halb aufgemacht werden soll? Sch. Die halb runde Linie links abwärts. L. Und was für ein Laut wird mit dieser Stellung herausgesprochen? Sch. *e*. L. Sagt diesen Laut noch einmal, aber gleich die zweite Stellung (er zeigt auf *r*) dazu! Sch. *er*. L. Recht. Mit diesen zwei Zeichen könnt ihr auch den Namen eines Thieres schreiben, das im Walde lebt und etwa so groß wie ein Kalb ist. Wer weiß es zu nennen? (Weiß es kein Schüler, so mag es der Lehrer selbst nennen: Reh heißt es.) Was zuerst? Was dann? Schreibt jetzt dieses Wort: *re*. Wie heißt es?

L. Weil es so gut geht, wollen wir gleich noch zwei Wörtchen schreiben lernen. Der kranke Karl hätte dir auch schreiben können: Komm zu mir um vier Uhr. Wir nehmen von diesen Wörtern das Wort *um* und dann das Wort *ur*. Wie viele Stellungen macht der Mund, wenn er *um* sagt? — Wie steht der Mund, bei der ersten, wo er *u* spricht? Sch. Rund. L. Gebt acht! doch nicht so rund, wie bei *o*, hier ist die obere und untere Lippe rund gezogen, aber wenn ich *u* sage, bemerkt ihr nicht, daß bloß die untere Lippe sich so rund herausschiebt? (er deutet die Figur des *u* wieder mit dem Finger an, indem er auf der linken Seite etwas senkrecht herab, an der untern Lippe herum und an der rechten Seite wieder etwas senkrecht hinauf fährt, so daß es die Fig. 10a bildet). Wir können also auch diese Mundstellung nicht besser, als mit dieser Figur abbilden, sehet so (er macht Fig. 10a); doch brauchen wir noch eine schiefe Anfangslinie (er setzt sie an den ersten senkrechten Strich an) und auch unten eine schiefe Schlußlinie; damit wir diese gut anbringen können, fahren wir gleich auf der senkrecht hinaufgezogenene Linie wieder senkrecht herab und fügen nun unten die schiefe Schlußlinie an (er bildet nun *u* vollständig an der Wandtafel neben den übrigen bisher erlernten Buchstaben wie Fig. 10b). Betrachtet diese Zeichnung genau, wie viele Grundstriche sind bei derselben? Sch. Zwei. L. Wo sind sie zusammengehängt? Sch. Unten. L. Haben wir nicht schon eine Zeichnung mit zwei Grundstrichen gehabt? Sch. Ja *n*. L. Wo waren aber dort die Grund-

striche zusammengehängt? Sch. Oben. L. Aber bei *u*? Sch. Unten. L. Diese untere Linie erinnert uns eben daran, daß man die untere Lippe etwas hervorschieben soll. Ihr könnt das *u* auch ganz leicht so machen: Schiefe Anfangs-Linie! Grundstrich herab! Unten etwas rund oder auch nur schief hinüber (wie Fig. 10c), dann wieder einen Grundstrich von oben herab, so, daß er an den unteren schiefen Strich anstößt; zuletzt die schiefe Schlußlinie (Fig. 10d). Macht nun auf diese Weise drei *u*! — Nun sollt ihr aber auch *um* schreiben; denn die letzte Stellung, nämlich den breit geschlossenen Mund, könnt ihr schon zeichnen, was müßt ihr also an *u* anhängen? Sch. *m*. L. Wie heißt jetzt dieses Wort? (Sagt nur *u* und schließt während des Sprechens gleich den Mund!) Sch, *um*. L. jetzt schreibt auch das zweite Wort *ur*. Was zuerst? — Was dann? Schreibt! Was für ein Wort habt ihr geschrieben? —

Schreibt noch einmal diese zwei Zeichen, aber zuerst *r* und *u* angehängt! — Wie heißt wohl jetzt das Wort! Fangt nur an, mit der Zunge zu schnurren und laßt gleich das *u* mit herausschnurren! Sch. *ru*. L. So sagst du oft, wenn ein anderer Knabe dich nicht in Ruhe läßt.

5.

Wiederholung.

L. Bevor wir noch mehr neue Wörter schreiben, wollen wir erst alle die Wörter, die ihr bisher gelernt habt, wiederholt schreiben; ich spreche sie vor und ihr schreibt! (Er diktirt: *in*, *im*, *an*, *am*, *um*, *ur*, *er*, *ir*, *ni*, *re*, *ru*.) Man kann auch einen Schüler heraus an die Wandtafel lassen, der das, was diktirt wird, da anschreibt, während die andern auf ihre Schiefertafel schreiben, und fordert dann bald diesen, bald jenen Schüler auf, theils von der Wand-Tafel, theils von ihren Schiefertafeln, diese Wörter zu lesen, wobei man immer auf eine Redensart aufmerksam macht, worin ein solches Wort vorkommt. Nachdem dieß geschehen, sagt man zu den Schülern, daß sie auf die nächste Schulstunde ihr Schulbuch mitbringen dürften*).

---

*) Mein erstes Schulbuch, oder meine schon früher herausgegebene „Schreibleseschule“.

6.

Aufsuchen und Lesen der bisher kennen gelernten Buchstaben und Lesen der Wörter im ersten Schulbuche, dann Abschreiben aus demselben.

Nachdem die Sch. sich mit ihrem Buche eingefunden haben, sagt der Lehrer, daß sie nun auch im Buche lesen dürften; er läßt die erste Seite (in der Ausgabe **B.** 2te Seite) aufschlagen; wo die obigen Buchstaben und Wörter lithographirt in der Elementarschrift (oder deutschen Currentschrift) vorkommen, und fährt fort: Ihr findet hier auf dieser Seite dieselben Zeichnungen für Mundstellungen (dieselben Lautzeichen), die wir hier an die Wand-Tafel geschrieben haben. Ich will sehen, wer gleich das Zeichen findet, von dem ich den Laut angebe. Er gibt den Laut bald von diesem, bald von jenem Buchstaben an, und die Kinder deuten mit dem Finger auf das im Buche entsprechende Zeichen, wobei der Lehrer herumgeht und nachsieht, ob alle Schüler nachsuchen und richtig auffinden. Es kann auch zu jeder Bank ein größerer Schüler gestellt werden, der Acht gibt, ob die Kinder in der Bank Alles richtig thun. Darauf sagt er, daß man die Zeichnungen für die Mundstellungen (für die Laute), weil sie auch im Buche stehen, Buchstaben nenne, welchen Namen sie nun auch für die Zukunft immer gebrauchen wollten, und wenn er also sagen werde, wir wollen jetzt einen neuen Buchstaben lernen, es so viel bedeute, als wir wollen wieder eine Mundstellung abzeichnen (das Zeichen für einen Laut) und aussprechen lernen.

Er fordert nun auch die Kinder auf, die bei Nro. 2 vorkommenden Wörter aus dem Buche zu lesen, und dann zur stillen Selbstbeschäftigung schön abzuschreiben. Diese Arbeit muß aber zur geeigneten Zeit vom Lehrer besichtigt werden.

Nun geht der Lehrer zum Schreiben und Lesen dreilautiger Wörter.

7.

Wörter mit einem An-, einem In- und einem Auslaute.

L. Wir können mit den bisher kennen gelernten Buchstaben noch mehrere und zwar schon etwas größere Wörter schreiben und lesen. Zuvor will ich euch aber eine schöne Geschichte erzählen:

Ein Lehrer wurde einst an einem Spieltage mit seinen kleinen Anfangsschülern zu einem Herrn, der ein großer Kinderfreund war, in den Garten eingeladen. Nachdem der Herr die Kinder in dem schönen Garten herumgeführt hatte, sagte er zum Lehrer: Sie haben mir gesagt, daß diese Kleinen schon einige Fortschritte im Schreiben und Lesen gemacht hätten; ich möchte gern die fleißigsten belohnen, aber auch die unfleißigen, wenn solche darunter sind, etwas strafen. Nennen Sie mir den fleißigsten und auch den unfleißigsten. Der Lehrer stellte ihm einen Knaben Namens Karl, als den fleißigsten vor, und nannte ihm dann leise zwei andere, Fritz und Michael, als die unfleißigsten. Der Herr führte diese drei Knaben in das schöne Gartenhaus. Da standen auf den vier Ecken eines Tisches, der in der Mitte eine Schieferplatte hatte, schöne Teller mit den herrlichsten Früchten. Auf einem Teller waren schöne blaue Pflaumen, auf einem andern die besten Birnen, auf noch andern herrliche Aepfel. Der Herr ermunterte die Knaben, diese Früchte recht anzuschauen; inzwischen schrieb er auf die Schieferplatte ein Wort, ich will dasselbe hier an die Tafel schreiben *(nimm)* rief den Michael und sagte: Hier steht, was ich will, daß du thun sollst. Michael sah lange das Wort an, dann wieder den Herrn, dann auch seine Mitschüler, allein er that nichts, denn er konnte das Wort nicht herausbringen. Da sagte ihm der Herr: Michael, stelle dich in jenes Eck! was er auch befolgte. Der Herr rief nun Fritzen und sagte ihm auch, daß er thun solle, was hier geschrieben stehe; allein er vermochte auch nicht, das Wort zu lesen, und wußte also nicht, was er thun solle. Der Herr befahl ihm nun sich ins andere Eck zu stellen, und rief Karl, an den er dieselbe Anfforderung machte. Karl sah das Wort und lächelte. Der Herr bemerkte gleich, daß er es gelesen habe, aber zu schüchtern sei, zuzugreifen, nnd sagte ihm daher, er solle unbedenklich thun, was er gelesen habe. Da nahm Karl eine Birne, und der Herr sagte: Brav! sprich nun auch den zweien da das Wort aus. Nachdem dieses geschehen war, sprach der Herr weiter: Nicht bloß eine Birne von einem Teller, sondern, was du gelesen hast, gilt für alle vier Teller. Karl nahm sich nun von jedem Teller einige Früchte, und der Herr fuhr fort: Dein Herr Lehrer sagte mir, daß noch 4 so fleißige Anfangsschüler unter euch seien, auch diese sollen belohnt

werden. Der gute Herr holte nun ein Körbchen, schüttete alles Obst hinein, gab Karl das Körbchen und sagte: Diese Früchte theile mit den andern braven Schülern. Nun wandte sich der Herr zu Fritz und Michael und sagte: Geht nun auch ihr trägen Schüler, aber mit leeren Händen, und sagt euren Kameraden, wie es euch gegangen ist. Ich hoffe, ihr werdet euch schämen und euch befleißen, den Braven nachzukommen. In vier Wochen werde ich euch alle wieder zu mir laden und euch, wenn ihr euch gebessert habt, auch beschenken. Sie gingen beschämt und betrübt.

Seht ihr, wie es fleißigen braven Schülern geht, und wie aber auch den trägen! Hättet ihr nicht auch an Karls Stelle sein mögen? Gut, denkt euch erst die Freude, wenn ihr Alles, was ihr geschrieben oder gedruckt seht, lesen könnt. Wir wollen daher fortfahren zu lernen. Aber sagt erst, wie wohl das Wort geheißen hat, es steht hier auf der Wandtafel! Sch. *nimm**). L. Gut, (er wischt es weg, und sagt dann): Jetzt sollt ihr das Wort *nimm* auch schreiben. (Einige werden *nim*, andere, die es von der Tafel gemerkt haben, *nimm* schreiben; er sagt daher): Mehrere von euch haben das Wort so geschrieben (er schreibt an die Tafel *nim*), wer das sieht, sagt *nim* (gedehnt), man spricht aber das Wort schnell oder stark heraus, man sagt *nimm* (er spricht es besonders schnell). Diese schnelle oder verstärkte Aussprache muß man im Schreiben anzeigen, sonst weiß der, der es liest, nicht wie er es sprechen soll; aber wie zeigt man das wohl an? — Was thut man, wenn irgend ein Ding einfach genommen nicht stark genug ist, z. B. ein Faden, eine Schnur &c. &c.? Nimmt man's da nicht doppelt? Gut, so wollen wir es auch hier machen, wir machen den Buchstaben nach dem lauten doppelt, setzt also noch ein *m* bei! — Was zeigt dieses verdoppelte *m* an? Wie soll man das Wort sprechen? Sch. Geschwind. L. Wodurch ist das angezeigt? Sch. Durch das verdoppelte *m*.

L. Nun will ich euch noch einige Wörter, die ihr mit den bisher kennen gelernten Buchstaben schreiben könnt, vorsagen und ihr sollt sie auf eure Schiefertafeln schreiben. (Er diktirt nun folgende

---

*) Es schadet auch gar nichts, wenn man für jetzt nur ein m schreibt und von der geschärften Aussprache noch nichts erwähnt, es folgt ja hierüber noch bald genug besonderer Unterricht.

Wörter und Sätze): *mir, nur, nun, man, rom, rar, — mann nun, wo war er — war er in rom — nur zu mir.* —

* Zu jedem Worte, so wie zu jeder einzelnen Redensart (zu jedem einzelnen Satze) sucht der Lehrer eine Veranlassung aus dem Leben des Kindes. Z. B. Daß ein bestimmtes Wort in einem Briefe an die Aeltern vorkam und dem kleinen Leseanfänger zum Lesen oder zum Schreiben gegeben wurde, und nun auch von den Schülern geschrieben und gelesen werden solle. — Jedes dieser zu schreibenden Wörter wird vom Lehrer langsam und deutlich vor-, und eben so von den Schülern nachgesprochen. Bei jedem Worte fragt der L. Wie viele Mundstellungen? Welche zu erst? Hernach? Zuletzt? — Läßt dann das Wort schreiben und endlich die geschriebenen Wörter lesen.

Zur stillen Selbstbeschäftigung läßt er nun auch aus dem Buche die einschlägigen Wörter abschreiben, und zur gelegenen Zeit auch aus dem Buche lesen.

8.

Die Buchstaben *v* und *w*.

L. Da dieses so gut ging, so wollen wir, so viel als möglich vorwärts eilen, und wieder andere Mundstellungen abzeichnen oder neue Buchstaben lernen, damit ihr bald alle Wörter schreiben und lesen könnt.

Wir wollen den Fall annehmen, ein Schüler schreibt seinem Kameraden: Komm vor vier Uhr zu mir, wir wollen lernen. Ich will diese Rede noch einmal sagen, zählt die Wörter! — Also wie viele Wörter? Sch. Neun. L. Wie heißt das erste Wort? Sch. Komm, L. Wie das zweite? Sch. vor. L. Gut, dieses Wort wollen wir schreiben. Wie viele Mundstellungen? Sch. Drei. L. Wie steht der Mund zuerst, wenn er so anfängt zu blasen? Bemerkt ihr nicht, daß die untere Lippe gleichsam einen Winkel bildet? (er zeigt diese Figur mit dem Zeigfinger an der untern Lippe) Wir können also auch diese Stellung nicht besser abzeichnen, als mit einem Winkel, und damit er in die Linie paßt, seht so (er bildet Fig. 11a). Wir brauchen aber jetzt noch eine Anfangs-Linie, die ist leicht vorne angefügt (Fig. 11b) und eine Schlußlinie,

um diesen Buchstaben mit andern verbinden zu können. Diese machen wir am besten so, daß wir die letzte schiefe Linie oben so nach links umschlingen, daß es ein kleines Ringelchen gibt und nach rechts schief hinausfahren: (Fig. 11c.) Wie sieht dieser Buchstabe, der die blasende Mundstellung vorstellt, aus? Was bildet er unten? Sch. Einen Winkel. L. Woran erinnert der Winkel? Sch. An die so geformte Lippe, woraus die Luft bläs't L. Wie müßt ihr ihn schreiben? Zuerst? Sch. Haarstrich schief hinauf, L. Dann? Sch. Grundstrich senkrecht herab. L. Dann? Sch. Haarstrich bis an die obere Linie. L. Jetzt? Sch. Oben links herum ein Ringelchen. L. Und zuletzt? Sch. Schief hinaus. L. Macht nun auf euere Schiefertafel einige *v*. Ich will zu dem ersten kommandiren: Haarstrich! — Grundstrich! — Haarstrich bis an die obere Linie! — Links ein Ringelchen! — Schlußlinie schief rechts hinaus! — Er läßt nun ohne Kommando mehrere *v* schreiben, sieht aber dabei genau nach, daß die Schüler das Ringelchen links herum ziehen, und ja nicht, was Anfänger so gern thun, abwärts oder rechts umschlingen. Nachdem dieß gelingt, fährt er fort: Jetzt könnt ihr das Wort *vor* schreiben, denn die beiden Buchstaben, welche die beiden andern Mundstellungen vorstellen, kennt ihr schon. — — Nun gleich das dritte Wort *vir*. — — — Das Wort *ur* haben wir schon früher geschrieben, das könnt ihr also ohne Anstand gleich auch schreiben.

L. Wir wollen nun das Wort *wir* nehmen, das auch in dem kleinen Briefe vorkam. (Er spricht es langsam und fragt dann:) Wie viele Stellungen? Sch. Drei. L. Die zweite und dritte könnt ihr schon schreiben, seht also, wie sich der Mund zuerst stellt, daß die Luft und mit ihr der Laut *i* herausweht? — Bemerkt ihr nicht hier rechts und links am Munde zwei Oeffnungen, wie Winkel, woraus die Luft weht? (er deutet mit dem Finger auf beide Oeffnungen der Lippen, fährt auch zur Veranschaulichung in der Form eines *w* an der untern Lippe hin). Bei *v* hat die Luft aus einem Winkel geblasen und wir haben also auch diese Stellung mit einem Winkel abgezeichnet, da aber bei *w* die Luft aus zwei Winkel weht, wie viele Winkel müssen wir also auch abzeichnen? Sch. Zwei. L.

Wir brauchen also nichts zu thun, als die vorige Figur doppelt zu setzen; nämlich so (er bildet an der Wandtafel ein vollständiges *w* wie Fig. 12.) Woran erinnern euch hier diese zwei Winkel da unten (er zeigt hin auf den Buchstaben)? Sch. Daß die Luft herausweht. L. Wie wird dieser Buchstabe geschrieben? Sch. Erst Haarstrich, dann Grundstrich, dann schiefer Haarstrich ganz hinauf, wieder Grundstrich herab, jetzt wieder ganz schief hinauf, oben nach links ein Ringelchen und zuletzt nach rechts eine schiefe Schlußlinie.

* Der Lehrer halte darauf, daß die Schüler immer eine vollständige Beschreibung ihres Verfahrens beim Formen eines Buchstabens angeben; wo es nicht gehen will, helfe er durch Fragen.

L. Da dieser Buchstabe gar nichts Neues an sich hat, so könnt ihr auch ohne allen Verzug das Wort *wir* schreiben. (Die Kinder thun es und er sagt weiter): aber auch noch einige andere Wörter, die man sehr oft spricht, könnt ihr schreiben. (Er diktirt: *wo*, *war*, *wer*, *wem* auf die schon bekannte Weise;) auch läßt er diesen Buchstaben im Buche aufsuchen, die darin vorkommenden Wörter lesen und auch abschreiben.

9.

Der Buchstabe z. *)

L. Die zwei letzten Worte in jenem Briefchen haben geheißen: zu mir. Das letzte haben wir auch schon früher geschrieben, und von dem kleinen Worte *zu* könnt ihr den Buchstaben für die zweite Stellung auch schon schreiben; also brauchen wir nur die erste schreiben zu lernen. Gebt schön Acht, wie es der Mund macht, wenn er das *u* gleichsam niesend herausspricht. Seht die Lippen bilden zwei gleichweit von einander stehende Linien, eben so seht ihr auch die beiden Zahnreihen, und in der Mitte seht ihr die Zunge sich gleichsam zwischen die Zähne hindurchdrängen. Wie wollen wir diese Stellung abzeichnen? Wodurch wollen wir die beiden Zahnreihen anzeigen? Sch. Mit zwei wagrechten Linien. L. Recht! Seht so (er bildet an der Wandtafel Fig. 13a). Nun haben wir noch in der Mitte die breite Zungen-Spitze, die an die

*) Wir behandeln diesen Buchstaben als Zeichen eines einfachen Lautes nicht für ds oder ts.

Zähne andrückt, abzuzeichnen, sie bildet ebenfalls eine wagrechte Linie, aber nicht so lang, wie die Zahnreihen. Wir zeichnen also auch zwischen diese beiden, die Zahnreihen vorstellenden Linien da, einen kurzen wagrechten Strich (Fig. 13b). Diese Zeichnung wäre richtig, denn sie erinnert uns an Alles, was wir mit den Zähnen und der Zunge thun müssen, um den niesenden Schall hervorzubringen. Aber wir müssen so dreimal ansetzen, und doch bildet man gern die Buchstaben, so viel als möglich, in einem Zuge, damit auch die einzelnen Theile derselben mehr zusammenhängen. Das geht auch bei diesem Buchstaben ganz leicht; man darf nur von der obern wagrechten Linie rechts nach links herab eine schiefe Linie bis an den Anfang der untern wagrechten Linie ziehen, so sind die drei wagrechten Linien zu einem Ganzen verbunden (Fig. 13c). Wie sieht dieser Buchstabe aus? Sch. Oben eine wagr. Linie, unten eben so, und in der Mitte ein ganz kurzes wagr. Strichlein. L. Was für einen Schall habt ihr hervorzubringen, wenn ihr diesen Buchstaben seht und lesen sollt? Sch. z. L. Und wenn ihr ihn schreiben sollt, wie müßt ihr es machen? Sch. Auf der obern Linie eine wagr. Linie; am Ende derselben schief links herab bis auf die untere Linie, auf dieser wieder einen wagr. Strich rechts hinüber, zuletzt ein kurzes Strichlein in der Mitte durch. L. Ganz recht, nur vergeßt nicht am Anfange eine schiefe Anfangslinie und am Ende eine solche Schlußlinie zu machen, wie ich hier an der Wandtafel thue (Fig. 13d). Schreibt nun diesen Buchstaben einigemal, Also: Schiefe Anfangslinie! Oben wagrecht rechts! Von da schief links herab bis auf die untere Linie! Auf dieser wieder rechts wagrecht! Jetzt schiefe Schlußlinie! Und nun in der Mitte das Querstrichlein! Noch einmal! Noch einmal! Jetzt schreibt auch das Wort *zu*. — Nun auch *zum* — *zur*. — Noch ein Wort könnt ihr schreiben, worin dieser Buchstabe vorkommt. Gesetzt in jenem Briefe wäre gestanden, w e n n w i r g e l e r n t h a b e n, w o l l e n w i r s p i e l e n; i c h h a b e g a r s c h ö n e S o l d a t e n v o n Z i n n. Wie haben die zwei letzten Worte geheißen? Sch. *von zinn* Beide sollt ihr schreiben. (Bei *zinn* macht der Lehrer wie früher bei *nimm* auf die schnelle Aussprache und daher auf die Verdoppelung des *n* aufmerksam. — Aufsuchen im Buche, Lesen daraus — Abschreiben aus demselben. —

10.

Wiederholung zur festern Einprägung der bisher gelernten Buchstaben.

L. Heute will ich einmal sehen, ob jeder von euch alle die bisher vorgekommenen Buchstaben genau gemerkt hat, und auch gleich weiß, welchen Laut er bei jedem hervorbringen soll. (Er diktirt nun die Buchstaben einzeln in verschiedener Ordnung; läßt dann die geschriebenen Buchstaben von der Schiefertäfel ablesen und sagt dann:)

Damit ihr diese Buchstaben immer vor Augen habt und ganz fest merken könnt, will ich sie sämmtlich hier auf die Schultafel schreiben und zwar in die oberste Reihe die, bei welchen man ganz helle Laute hervorbringt und in eine zweite Reihe die mit dumpfem Schall. Also zuerst die ganz lauten; *i e a o u*. — Jetzt die mit dumpfem Schall: *n m r v w z*.

Das nächste Mal fahren wir fort, wieder einige neue Buchstaben zu lernen.

11.

Die Buchstaben *ä, ö, ü*.

L. Es kommen beim Sprechen noch drei helle Laute vor, wie ihr gleich selbst hören werdet. Der Knabe, der seinem Kameraden, geschrieben hatte, daß er kommen solle, wird vielleicht oft gesagt haben: wär' doch mein Freund schon da! Wie viele Stellungen macht der Mund bei dem Worte *wär*? — Was für ein Laut bei der zweiten? Sch. *ä*. L. Haben wir den Buchstaben für diese Stellung schon gehabt? — Das ist also einer von den dreien, womit ein heller Laut gesprochen wird. — Gebt weiter Acht! Ich sage das Wort *ör*, z. B. das Nadel=Oehr, was für einen Laut hört ihr gleich Anfangs? Sch. *ö*. L. Richtig! und bei dem Worte *mü*, z. B. gib dir Müh', was für einen Laut zuletzt? Sch. *ü*. Die Mundstellungen zu diesen 3 Lauten oder die Buchstaben dafür sollt ihr sogleich zeichnen können, denn sie sind fast gleich mit dreien, die ihr schon kennt. Seht genau auf meinen Mund! Ich spreche den Laut *a* — und nun *ä* — habe ich jetzt den Mund anders gestellt, als bei *a*? Sch. Nein. L. Etwas wohl, aber nicht viel. Bemerkt ihr nicht, daß die Lippen bei *ä* etwas mehr zusammengezogen

sind, wie bei *a*, und dann gebt einmal Acht auf die Zunge! Wenn ihr *a* sprecht, so liegt sie gerade im Munde; bei *ä* aber erhebt sie sich ein wenig. Wie wollen wir nun die Stellung des Mundes, womit *ä* gesprochen wird, abzeichnen, da sie fast eben so, wie *a*, ist? — Ich denke, eben so wie *a*, um aber das Erheben der Zunge und das Zusammenziehen der Lippen anzudeuten, machen wir darüber zwei Strichlein, seht so! (Fig. 14). Jetzt könnt ihr auch das Wort *wär* schreiben. Später kommen noch viele Wörter vor, worin dieser Buchstabe vorkommt. Wie schreibt ihr *ä*? Sch. Ein *a* und darüber zwei Strichlein.

* Eben so wird *ö* und *ü* behandelt. Dazu können gewählt werden die Wörter: Öhr, Öl, Müh' ꝛc. ꝛc.

L. Nun will ich auch diese Buchstaben zu den übrigen, die mit hellem Laute gesprochen werden, schreiben, und zwar gleich zu denen hin, mit denen sie fast ganz gleich sind. (Er wischt die Buchstaben für die Laute aus, und schreibt sie so an: *i, e, o, ö, a, ä, u, ü.*) Wie viele ganz laute Buchstaben haben wir also? Sch. Acht.

12.

Die Doppellaute *ai, ei, au, äu, eu.*

Die Laute *ai* und *au* bieten gar keine Schwierigkeit dar, weil beim langsamen, unabgesetzten Zusammensprechen des *a* und *i*, so wie des *a* und *u* die Doppellaute *ai* und *au* hervorkommen. Bei *ei, eu* und *äu* bleibt, nach der in unserer Gegend gewöhnlichen Aussprache derselben, nichts anderes zu thun übrig, als den Kindern zu sagen, daß der in vielen Wörtern vorkommende Laut *ei* auch mit *e* und *i*, der Laut *eu* mit *e* und *u*, in manchen Wörtern auch mit *ä* und *u* geschrieben werde, und daß man also auch beim Lesen *e* und *i*, *ä* und *u*, *e* und *u* zusammen *ei, äu, eu* sprechen müsse.

Beispiel des Lehrverfahrens.

L. Bevor wir neue Mundstellungen abzeichnen, muß ich euch noch auf einige Laute aufmerksam machen, die man mit den bisher kennen gelernten Buchstaben bezeichnet. Ihr habt gewiß schon das Wort *mai* gehört; es ist dieß der schöne Frühlingsmonat, wo die Bäume so herrlich blühen. Wie viele Stellungen macht der Mund beim Aussprechen dieses Wortes (der Lehrer spricht besonders *a* und *i* gedehnt)? Sch. drei. L. Ihr kennt sie alle drei, könnt also auch

das Wort *mai* gleich schreiben. — Nun schreibt auch das Wort *main*! Er ist ein großer Fluß, auf dem mit Schiffen gefahren wird. Wie viele Stellungen? rc. rc. Was für helle Laute kommen in diesen Wörtern vor? Sch. *a* und *i*. L. Habt ihr aber beim Sprechen dieser Wörter jeden dieser Laute allein gehört, oder zusammen? Sch. Zusammen. L. Richtig, und man muß sie auch so zusammensprechen, als wäre es nur ein Laut.

Gebt weiter Acht! Im Herbste ist oft die Luft sehr *rauh*. Wie hat das letzte Wort geheißen? Sch. *rau*. L. Wie viele Stellungen macht der Mund? Sch. Drei. L. Kommen dabei neue Stellungen vor, oder kennt ihr sie schon? Welche helle Laute sind dabei? Sch. *a* und *u*. L. Die werden nun wieder eben so zu einem Laut zusammengesprochen, wie vorhin *a* und *i*. Und weil diese Laute eigentlich aus zwei Lauten zusammengezogen sind, so nennt man sie Doppellaute. Wie nennt man die Laute *ai* und *au*, weil sie aus zwei Lauten zusammengezogen sind? Sch. Doppellaute. L. Ich will diese beiden Doppellaute auf unsere Schultafel neben den einfachen hellen Lautzeichen setzen. (Er thut es und sagt weiter:) Jetzt schreibt noch einige Wörter, worin diese Doppellaute vorkommen. Der schmale Weg zwischen zwei Feldern heißt? *rain*. Schreibt dieses Wort! Wo viel Platz ist, da sagt man auch, es ist viel *raum*. Wie viele Stellungen macht der Mund, um *raum* zu sprechen? Sch. Vier. L. Schreibt es! — Um die Pferde zu lenken, hat man einen *zaum*. Schreibt auch dieses Wort! — Die Gärten sind zuweilen umgeben mit einem *zaun*. Auch dieses Wort sollt ihr schreiben!

Gut! Jetzt muß ich euch noch auf drei solche Doppellaute aufmerksam machen. Gar oft spricht man die Wörtchen: *ein*, *nein*, *mein rein wein*. Was hört ihr bei *ein* zuerst für einen Laut? Sch. *ai*. L. Wie wollt ihr dieß schreiben? Sch. *a* und *i*. L. Es lautet fast so. Seht doch einmal recht auf meinen Mund! Wenn ich sage *ai*, so ist der Mund zuerst ganz offen, wie es beim Sprechen des *a* sein muß; mache ich denn aber bei *ei* den Mund auch so weit auf? — Also nur so weit, wie beim Sprechen des *e*, und

darnach macht man gleich die Stellung zu *i*. Deshalb schreibt man auch den Laut *ei* mit *e* und *i*. Wer recht aufmerksam ist, der bemerkt gleich, daß man *ei* mit mehr breitem Munde, *ai* aber mit mehr geöffnetem Munde spricht. Uebrigens könnt ihr auch merken, daß es nicht viele Wörter gibt mit *ai*, sondern meistens mit *ei*. (Der Lehrer setzt nun dieses Doppellautzeichen zu den übrigen auf die Wandtafel, und diktirt dann auf die schon bekannte Weise nachfolgende Wörter: *mein*, *nein*, *rein*, *wein*. Diese geschriebenen Wörter werden nun auch gelesen; auch aus dem Buche gelesen und abgeschrieben.

L. Merkt nun auf folgendes Wort: *neu*. Welchen Laut hört ihr zuletzt? Sch. *eu*. L. Wie viele Stellungen macht der Mund beim Sprechen dieses Lautes? Welche Stellungen? — Seht, zuerst beinahe wie bei *e*, dann schiebt sich der Mund so spitz heraus, fast wie bei *u*; deshalb schreibt man auch *eu* mit *e* und *u*.*) Nun will ich auch dieses Doppellautzeichen zu den übrigen an die Tafel schreiben. (Er thut es und fragt dann bald diesen, bald jenen Schüler:) Wie schreibt man *eu*? Sch. *e* und *u*. Jetzt schreibt *neu* — und nun *neun*!

L. Gebt weiter Acht! Der Vater sagt z. B. zum Knecht: *zäum das pferd*! Wie heißt das erste Wort? Sch. *zäum*. L. Was für einen Laut hört ihr nach z? Sch. *eu*. L. Also fast wieder denselben Laut, wie bei *neu*; aber doch nicht ganz so. Deshalb schreibt man auch diesen Laut nicht mit *eu*, sondern mit *äu*. Später werdet ihr noch genauer lernen, welche Wörter mit *eu* und welche mit *äu* geschrieben werden. Für jetzt merkt nur, daß *ä* und *u* zusammen auch *äu* (*eu*) gelesen werden. Schreibt nun das Wort *zäum*! — Jetzt ein anderes Wort, worin dieses *äu* vorkommt. Z. B. Die Mutter sagt zur Magd: *räum* das Zimmer auf! Wie

*) Die Schreibart eü und aü wäre freilich der Aussprache gemäßer; allein sie ist nicht allgemein gebräuchlich, und auch nicht in der Sprache gegründet; wir bleiben daher bei der gewöhnlichen Bezeichnung.

heißt das erste Wort? Schreibt es! So! Jetzt will ich auch dieses *äu* an die Wandtafel schreiben.

Ihr kennt nun auch die Zeichen für die fünf Doppellaute; ehe wir aber weiter fortfahren, will ich mich erst überzeugen, ob ihr Alle sie gemerkt habt. Er fragt nun verschiedene Schüler: Wie schreibt man *au*? wie *ai*? Wie schreibt man am öftesten *ei*? Wie *eu*? Wie kann man diesen Laut noch mehr schreiben? *äu*. Wie heißt *e* und *i* zusammen? wie *e* und *u*? *a* und *u*? *ä* und *u*? Darauf läßt er die Dopellaute im Büchlein aufsuchen; die dabei befindlichen Wörter lesen, dann als Zwischenbeschäftigung abschreiben.

So werden auch diese Doppellaute für jetzt zu Genüge eingeübt, und im Verlauf des Schreibens verschiedener Sätze kommt man ohnehin öfters auf Wörter, worin Doppellaute vorkommen.

13.

Die Buchstaben *l*, *t* und *d*.

L. Kinder, wir wollen nun wieder fortfahren, andere Wörter zu schreiben, wobei ihr wieder neue Mundstellungen abzeichnen lernen sollet. Ein Knabe schrieb seinem Mitschüler Karl: Mein Vater hat mir ein Lamm gekauft. Was hat er dem Karl schriftlich gesagt, das ihm sein Vater gekauft habe? Sch. Ein Lamm. L. Dieses Wort sollt ihr nun auch schreiben. Wie viele Stellungen? Sch. Drei. L. Richtig. Die zweite und dritte nämlich *am* könnt ihr auch sogleich schreiben, nur dürft ihr nicht vergessen, weil es schnell gesprochen wird, den letzten Buchstaben zu verdoppeln. Aber die Zeichnung für die erste Stellung fehlt noch. Was thut die Zunge gleich zu Anfang dieses Wortes? Bleibt sie gerade liegen, oder streckt sie sich vorwärts nach oben? — Und wenn man mit dieser Stellung, oder mit der gestreckten Zunge spricht, was für einen Laut hört man? (Er spricht langsam das Wort Lamm, hält besonders mit *l* an, damit die Schüler den lallenden Laut vernehmen und dann auch angeben, worauf er fortfährt: diese gestreckte Zunge ist ganz leicht abzuzeichnen. Wie haben wir bisher die Zunge gezeichnet? Sch. Mit einem senkrechten Striche. L. So machen wir es wieder; da aber die Zunge hier sich streckt, dürfen wir wohl den senkrechten Strich so kurz machen, wie bisher, oder länger? — Ganz recht; wir machen also den senkr. Strich über die Parallele hinauf,

setzt so: (er bildet Fig. 15.) Was stellt diese verlängerte senkrechte Linie vor? Sch. Die gestreckte Zunge. L. Und welchen Laut bringt man damit hervor? Sch. *l*. L. Dieser Buchstabe ist so leicht zu machen, daß ihr sogleich das Wort *lamm* schreiben könnt. — Jetzt will ich dasselbe Wort an die Schultafel schreiben; ihr sollt mir aber angeben, welche Buchstaben ich nach einander machen soll. (Die Kinder thun dieß, der Lehrer schreibt und sagt dann:) Leset nun auch dieses Wort und zwar zuerst den Theil des Wortes (er verdeckt *l*). Sch. *amm*. L. Gut! Jetzt fangt mit diesem an (er zeigt auf *l*) und sprecht das ganze Wort aus! — Wir wollen jetzt noch einige Wörter schreiben, worin *l* vorkommt. (Er diktirt, auf die schon beschriebene Weise folgende Wörter: *leim*, *lau*, *eil*, *weil*, *mal*, und stellt diese Wörter in Sätze, läßt auch kleine Redensarten, wie solche im Buche enthalten sind, z. B. *eil nur zu mir* rc., schreiben und dann auch lesen, worauf er zur Bildung des *t* schreitet). —

L. Nun gleich wieder ein Wort, worin eine neue Mundstellung vorkommt, deren Zeichen über die Linie hinaufgeht und fast eben so aussieht, wie das vorige.

Wenn manchmal ein Kind zu leise spricht, wie sage ich, daß es sprechen soll? Sch. *laut*. L. Dieses Wort wollen wir schreiben. *lau* könnt ihr gleich schreiben, thut es einstweilen! Was müßt ihr zuerst schreiben? — *l* — dann? *au*. — Gut! Wie heißt das, was ihr jetzt geschrieben habt? Sch. *lau*. L. Es soll aber heißen *laut*; was thut die Zunge zuletzt? Sprecht selbst das Wort und merkt besonders auf, wohin zuletzt die Zunge stößt? Sch. An die obern Zähne. L. Wir haben also wieder die gestreckte Zunge, wie vorhin, abzuzeichnen, aber wir müssen noch anzeigen, daß sie an die Zähne stößt. Die Zähne bilden eine wagr. Linie, wir machen also eine kleine wagr. Linie durch die verlängerte senkrechte, und weil die Zunge an die obere Zahnreihe drückt oder stößt, so machen wir dieses Strichlein auch oben durch (er bildet Fig. 16). So! Der lange senkr. Strich da erinnert euch, daß ihr die Zunge nach oben strecken müßt, und das wagr. Strichlein da oben, daß ihr mit dieser gestreck-

ten Zunge an die Zähne stoßen sollt. Wenn ihr also dieses Zeichen seht, was sollt ihr mit der Zunge thun? Sch. An die Zähne stoßen. L. Und was für einen Laut hört man dabei? Sch. *t*. L. Und wenn ihr den Stoß hört, was für ein Zeichen müßt ihr machen? Sch. Einen über die Linie hinausgehenden senkr. Strich und oben ein wagrechtes Strichlein durch. L. Setzt nun dieses Zeichen noch zu *lau* und ihr habt nun das verlangte Wort geschrieben! Wie heißt jetzt das ganze Wort? Sch. *laut*.

L. Dieser Buchstabe kommt noch in gar vielen Wörtern vor. Wir wollen gleich noch einige schreiben. (Er diktirt: *mit*, *weit*, *zeit*, *reit* 2c.) Nachdem diese Wörter auch von den Schülern gelesen sind, bildet der Lehrer das *d*.

L. Ich habe vorhin schon bemerkt, daß ich oft zu manchem Kinde sagen muß: *red nur laut mit mir*! Diese kleine Rede sollt ihr nun schreiben. Wie viele Wörter? (Er spricht sie noch einmal vor, die Schüler zählen und antworten: fünf Wörter.) Wie heißt das erste Wort? Sch. *red*. L. Wie viele Stellungen? — Welche zuerst? dann? zuletzt? — Könnt ihr auch diese drei Buchstaben schreiben? Sch. Ja. L. Wohl wahr. Die zwei ersten kennt ihr schon lange, und den letzten, wo die Zunge an die Zähne stößt, habt ihr so eben kennen gelernt. Aber es ist doch hier ein Unterschied zu bemerken, den ihr gleich selbst erkennen werdet. Wie wird man, wenn man lange arbeitet? Sch. *müd*. L. Wie macht es die Zunge hier zuletzt? Sch. Sie stößt an die Zähne. L. Und wenn ich sage *mit*, was thut auch da die Zunge zuletzt? Sch. Sie stößt auch an die Zähne. L. Ich will diese zwei Wörter jetzt nach einander sprechen, gebt genau Acht, bei welchem ich mit der Zunge stärker an die Zähne stoße. (Er spricht *müd* — *mit* und fragt:) beim ersten oder beim zweiten? Sch. Beim zweiten. L. Richtig bei *mit* stößt die Zunge stark an die Zähne, bei *müd* aber ganz schwach; so ist es auch bei *red* und noch bei vielen andern Wörtern. Wenn nun Jemand sagte, die Zunge stößt immer gleich stark beim Sprechen an die Zähne, wäre das wahr? — Also bei manchen Wörtern stößt die Zunge stark, bei manchen leise oder schwach an die Zähne. Wie

man den starken Zungenstoß abzeichnet, wißt ihr, nämlich? Sch. Mit einer langen senkr. Linie oben hinaus und oben ein wagr. Strichlein durch. L. Aber wie zeichnen wir den schwachen Zungenstoß ab? — Seht, das ist wieder ganz leicht. Den langen senkr. Strich für die Zunge brauchen wir wieder; wenn man mit der Zunge schwach an die Zähne stößt, so bleibt der Mund mehr rund. Damit man nun gleich daran denkt, so wollen wir an den senkr. Strich unten links eine Ründung anbringen. (Er bildet Fig. 17 a und b.) Wer dieses Zeichen sieht, weiß gleich, was er mit seiner Zunge thun soll, nämlich? Sch. Schwach an die Zähne stoßen. L. Ihr wißt also auch den schwachen Zungenstoß zu zeichnen. Wie müßt ihr dieß machen? Sch. Langen senkr. Strich, und links unten eine Ründung hin. L. Ganz recht. Aber am besten macht man es so: Zuerst die Ründung, wie bei *o* und dann erst hinten den langen senkr. Strich so herab, daß er an die Ründung anstößt, und zuletzt schiefe Schlußlinie. (Er macht, indem er dieß sagt, an die Tafel zu den bisherigen Buchstaben ein vollständiges *d* und fordert die Schüler auf, einige *d* so zu machen, wobei er nachsieht, ob auch wirklich so verfahren werde. Darauf diktirt er den oben angeführten kleinen Satz: *red nur laut zu mir*; er läßt denselben lesen und fährt dann fort:)

Ihr kennt nun auch die Buchstaben für den schwachen nnd für den starken Zungenstoß. Den Buchstaben für den starken Zungenstoß nennt man das harte *t*, und den für den schwachen das weiche *d**). Gebt also, wenn ihr vorgesprochene Wörter schreiben sollt, immer recht Acht, ob beim Sprechen die Zunge hart oder weich an die Zähne stößt. Ich will sehen, ob ihr diesen Unterschied genau bemerkt. (Er spricht: *da, ta — dann, tann — dach, tag — dir, thier — leid, zeit — weit, neid — rad, rath* ꝛc. und fragt jedesmal ob ein hartes *t* oder ein weiches *d*.) Dabei wird er bemerken, daß die Schüler diesen Unterschied leichter bei den Wörtern, wo es als Anlaut, als bei solchen, wo es als Auslaut vorkommt, angeben können. Er sagt daher: Wenn *t* oder *d* am Anfange eines Wortes steht, so kann man leicht hören, ob es hart oder

*) Es versteht sich, was auch schon früher bemerkt wurde, daß nur der Laut, nicht der Name dieser Buchstaben, also nicht te oder de gesprochen wird.

weich ausgesprochen wird; aber am Ende eines Wortes ist dies nicht so leicht zu unterscheiden. Daher will ich auch für jetzt immer noch sagen, ob ihr beim Schreiben der vorgesprochenen Wörter am Ende ein hartes *t* oder ein weiches *d* machen sollt. Er diktirt nun dergleichen Wörter, wo *d* oder *t* bald am Anfange, bald am Ende vorkommt, z. B. *da, der, ton, dein, leid, weit, zeit, rad* &c. Er läßt dann die geschriebenen Wörter, so wie auch die einschlägigen aus dem Buche lesen, dann abschreiben. Hierauf geht er in der nächsten Schulzeit zu folgenden Buchstaben über:

14.

Die Buchstaben *b* und *p*.

L. Euer Schreiben und Lesen geht schon recht gut, und wir können daher gleich wieder zwei Mundstellungen, die einander sehr ähnlich sind, abzeichnen, und dann wieder neue Wörter schreiben lernen. In dem Briefe eines Knaben an seinen Mitschüler hat es geheißen: Komm zu mir, ich bin im Bett. Von diesen Wörtern wollen wir jetzt nur die zwei nehmen *bin* und *bett*. Wenn ich *bin* spreche, wie viele Stellungen macht mein Mund? — Von diesen könnt ihr zwei, aber nicht die erste schreiben. Ihr sollt aber auch dieß gleich können. Wie steht mein Mund, wenn ich *bin* zu sprechen anfange? Bemerkt ihr nicht, daß sich die Lippen rund zusammenziehen? (Er fährt mit dem Zeigfinger um die rund zusammengezogenen Lippen herum.) Was für eine Figur bildet also der Mund bei dieser Stellung? Sch. Eine runde. L. Richtig, und wenn wir diese abzeichnen, was müssen wir auch machen? Sch. Einen Kreis. L. Ganz recht. Wir haben aber noch auf Etwas zu merken. Wenn ich den Mund so zusammengezogen behalte, so kommt gar nichts Lautes hervor. Nun will ich aber die zusammengeschnürten Lippen öffnen, damit die aufgehaltene Luft heraus kann; was für einen Laut hört ihr? Macht es der Mund nicht auf die Art, wie beim Tabakrauchen? Ich will, damit ihr den Laut, den man mit dieser Mundstellung hervorbringt, noch deutlicher vernehmt, einige Wörter sagen, wo diese Stellung am Ende vorkommt. „Bevor du in ein Zimmer trittst, zieh erst den Hut *ab*! Wie hieß das letzte Wort? Sch. *ab*. L. Wie macht es der Mund zuletzt? Sch. *b*. L. Sprecht noch einmal *b*, haltet aber die flache Hand

nahe vor den Mund! was fühlt ihr an die Hand anstoßen? Sch. Luft. L. Diesen Luftstrom müssen wir auch abzeichnen. Aber wie? — Der Luftstrom fährt ganz gerade heraus, wie der Rauch beim Tabakrauchen. Er bildet gleichsam eine gerade Linie. Wir können ihn also ganz passend mit einer langen geraden Linie darstellen und dann mit der Ründung verbinden, aber auf welcher Seite? — Bei *d* haben wir die Ründung auf der linken Seite gehabt, wir wollen sie daher hier, zum Unterschiede von jenem Buchstaben, auf die rechte Seite setzen. Nun seht mir zu, wie man diese Mundstellung recht leicht in einem Zuge abbilden kann. (Er schreibt langsam an die Tafel und spricht dabei: Zuerst mache ich ein kleines Haarstrichlein, dann senkrecht herab — diese Linie zeigt den Luftstrom an — dann ziehe ich unten gegen die rechte Seite zu, rund herum bis an den langen senkr. Strich herüber, — diese Ründung zeigt das Zusammenziehen der Lippen an — und zuletzt ein schiefes Schlußstrichlein hinaus (Fig. 18a.) So! Macht nun auch diesen Buchstaben! Sagt aber erst, wie ihr ihn machen müßt. Sch. Ober der Linie kleines Haarstrichlein, dann senkr. herab, unten rechts rund zusammengezogen, zuletzt kleines Haarstrichlein. L. Woran erinnert euch diese Ründung rechts? Sch. An das Zusammenziehen der Lippen. L. Und was stellt der lange senkr. Strich vor? Sch. Den Luftstrom, der mit den zusammengezogenen Lippen herausgepreßt wird. L. Was für einen Laut kann man mit dieser Stellung hervorbringen? — Jetzt schreibt *b*! Nun auch *bin*! Und nun *bett*! Wie wird dieses Wort gesprochen, geschwind oder langsam? Sch. Geschwind. L. Wie viele *t* müßt ihr also schreiben? Sch. Zwei. L. Gut. Schreibt nun *bett*!

L. Der Knabe, an den geschrieben wurde, hieß *paul*. Könnt ihr auch dieses Wort schreiben? Sch. Ja. L. Ihr kennt wohl die vier Stellungen, aber gebt einmal Acht auf die erste Stellung der rund zusammengezogenen Lippen, mit denen der Luftstrom herausgepreßt wird. Ich spreche erst *baum* und nun *paul*. Bei welchem von diesen beiden Wörtern wurden die Lippen stärker zusammengepreßt, beim ersten oder beim letzten? Sch. Beim letzten, bei *paul*.

L. Wie wollen wir nun auch dieß anzeigen? Haltet einmal die Hand unter das Kinn und sprecht ganz stark *p*. Wird da die Luft auch so gerade herausgepreßt, wie bei *b*, oder mehr abwärts? Sch. Abwärts. L. Gut, das zeigen wir am besten dadurch an, daß wir die senkr. Linie, welche den Luftstrom darstellt, abwärts unter die Parallele hinaus machen, und dann innerhalb der Parallele wieder rechts rund zusammenziehen. Seht so: (er bildet auf der Tafel auf die angegebene Weise *p* Fig. 18 b.) Wir haben also zwei *b*, wie wir zwei *d* hatten, nämlich ein schwaches oder weiches *b* und ein starkes oder hartes *p*. Wie müßt ihr das weiche *b* machen? Sch. Ober der Parallele ein Haarstrichlein, dann senkr. herab bis auf die untere Linie, und nun gegen rechts rund zusammengezogen. L. Wie aber das harte *p*? Sch. Haarstrich innerhalb der Parallele, senkr. herab unter die Parallele hinaus, dann innerhalb der Parallele rechts rund zusammengezogen. L. Schreibt drei weiche *b* und drei harte *p*! Schreibt nun auch den Namen *paul*! — Damit ihr nun immer die Buchstaben *b* und *p* richtig schreibt, so merkt ja beim Vorsprechen der Wörter recht auf, ob weich oder hart die Luft hervorgepreßt wird. Ich will sehen, ob ihr diesen Unterschied immer bemerkt. (Er diktirt nun mehrere einsilbige Wörter, wo *b* als Auslaut, dann als Anlaut vorkommt, und eben so Wörter mit *p*. z. B. *lob*, *leib*, *laub*, *taub*, *weib*, *bär*, *beil*, *baum*, *bad*, *pein*, *paul* *papp*, *pur*, so wie auch kurze Sätzchen mit solchen Wörtern, wie dergleichen im Buche vorkommen.) Rücksichtlich der einzelnen Wörter sei hier noch ein- für allemal bemerkt, daß sie auch in Sätzen angewendet werden müssen. Die geschriebenen Wörter werden gelesen. Eben so werden auch die einschlägigen im Buche gelesen, und zur Zwischenbeschäftigung, oder als Hausaufgabe abgeschrieben.

15.

Die Buchstaben *k* und *g*.

L. Wir werden nun bald alle Mundstellungen, die wir zum Sprechen brauchen, abzeichnen können; wir wollen also auch gleich weiter fortfahren, und wieder zwei kennen lernen, die in der Aussprache Aehnlichkeit mit einander haben, nämlich wieder eine starke und eine schwache. Gebt schön Acht! Der Knabe, welcher an Paul

schrieb, hat seinen Brief mit dem Worte *komm* angefangen. Dieses Wort wollen wir nun auch schreiben. Wie viele Stellungen? — Macht die erste allein und gebt den Laut damit an! — So lange ihr diese Stellung haltet, hört man nichts, aber man bemerkt im Gesichte und im Munde eine Spannung. Laßt diese Stellung plötzlich fahren. Was keucht heraus; Haltet nur die Hand an den Mund und macht diese Stellung! Sch. Luft. L. Beim Anfang dieser Stellung kann die Luft nicht heraus, denn es ist im Innern des Mundes eine Klemmung, und was macht wohl diese Klemmung? Fühlt ihr nicht, daß die Zunge sehr zurückgezogen und gleichsam eingeklemmt ist, und so keine Luft herausläßt? Wir müssen also wieder die Zunge abbilden, und thun es, wie bisher, mit einem senkr. Strich. Da aber, sobald die Klemmung der Zunge nachläßt, ein Luftstrom herauskeucht, so wollen wir, damit wir auch gleich daran erinnert werden, den senkr. Strich wieder, wie bei *b* ober die Linie hinaus verlängern, seht so: (er bildet Fig. **19a.**) Nun müssen wir aber noch die Klemmung der Zunge anzeigen. Wenn man Etwas einklemmt, so schlägt oder schiebt man gewöhnlich Keile dazwischen. Wir wollen daher zwei solche Keile durch zwei schiefe Linien anzeigen, nämlich in der Mitte zwischen den Parallellinien rechts an dem senkr. Striche eine schiefe Linie aufwärts bis an die obere Linie, dann wieder in der Mitte am senkr. Striche eine schiefe Linie abwärts bis auf die untere Linie und von da eine schiefe Schlußlinie aufwärts. (Er bildet Fig. **19b.**) Diese beiden schiefen Striche sollen zwei Keile vorstellen, womit die Zunge von oben und unten gleichsam eingekeilt ist, daß die Klemmung entsteht, mit der dann die Luft ausgekeucht wird. Diese Zeichnung ist sehr leicht, so daß ihr sie gleich machen könnt. Doch sagt, wie ihr sie machen sollt. Sch. Kleines Haarstrichlein ober der Parallele, dann senkr. herab bis auf die untere Linie. Jetzt in der Mitte der Parallele rechts am senkr. Strich angesetzt und schief hinauf bis an die obere Linie, dann wieder in der Mitte angesetzt und herab bis auf die untere Linie und von da schief aufwärts die Schlußlinie. L. Woran erinnern die 2 schiefen Striche, die gleichsam Keile vorstellen? Sch. An die Klemmung der Zunge. L. Und der senkr. Strich? Sch. An die eingeklemmte Zunge und an den Luftstrom, der herausgekeucht

wird. L. Gut! Nun schreibt *komm*; merkt aber, daß es geschwind gesprochen wird.

Der Lehrer diktirt nun noch einige Wörter, die mit *k* anfangen, z. B. *kam, kamm, kein, keil* 2c.

L. Ich habe euch gesagt, daß ihr wieder zwei einander ähnliche Mundstellungen lernen sollt. Jetzt habt ihr die Klemmung des Mundes kennen gelernt, womit die Luft ganz stark ausgekeucht wird; bei vielen Wörtern geschieht dieß aber ganz schwach. Gebt Acht! ich spreche *kern* und nun *gern*, bei welchem Worte wurde die Luft stark, bei welchem schwach ausgekeucht? — Wie bei dem Wörtchen *gar*? — Sch. Schwach. L. Wie werden wir nun diese schwache Klemmung abzeichnen? Auch das ist ganz leicht. Ich will das Wort *gar* zu sprechen anfangen, aber gleich mit der ersten Stellung einhalten, den Mund in dieser Stellung belassen, damit ihr sie besser beobachten könnet. Seht mich an! Bemerkt ihr nicht, daß das Kinn sich herabdrückt? — Aber wo fühlt ihr eine Klemmung im Munde — vor- oder rückwärts, oder in der Mitte? Macht nur selbst diese Stellung, damit ihr es selbst fühlt! — Sch. Vorn im Munde. L. Das herabgedrückte Kinn hat ohngefähr die Figur: (er fährt mit dem Finger von der Lippe um das Kinn in einem Halbkreise). Wir zeichnen dafür also auch einen Halbkreis (Fig. 20a.) Aber was ist innerlich, wodurch das Kinn herabgedrückt und eine Klemmung hervorgebracht wird? Sch. Die Zunge. L. Gut, liegt diese bei dieser Stellung gerade im Munde, oder drückt sie vorn unter die Zähne, wobei sie sich etwas krümmt? — Wir können also auch diesmal die Zunge mit einer senkr. Linie abzeichnen, aber nicht nach oben verlängert, sondern, da sie sich unten krümmt, abwärts und krümmen sie unten etwas. (Er bildet Fig. 20b.) Diese Linie setzen wir an den Halbkreis an (er bildet Fig. 20c), so ist die Stellung der schwachen Klemmung abgezeichnet; nur fehlt uns noch zuletzt ein schiefer Verbindungszug, den bringen wir am besten an, wenn wir unten an der Krümmung aufwärs fortfahren und die senkr. Linie nahe bei der untern Linie der Parallele durchschneiden. (Er bildet nun vollständig *g* Fig. 20d.) Um diesen Buchstaben leicht

und fast in einem Zuge zu machen, verfährt man so: erst den Kreis, wie bei *o*, dann oben senkr. herab, wie bei *a*, aber diesen senkr. Strich unter die Parallele hinab, da zu einer Schlinge umgebogen, schief hinauf gefahren, an der untern Linie der Parallele den senkr. Strich durchschnitten, und so die schiefe Schlußlinie in die Parallele hineingezogen. Dieser Buchstabe sieht also aus, wie *a*, welches abwärts eine lange Schlinge hat. Wenn ich daher frage: wie sieht die Zeichnung für die schwache Klemmung aus? so braucht ihr nur zu sagen, wie *a* mit einer langen Schlinge abwärts. Und wenn ihr dieses Zeichen seht, wasfür einen Laut bringt ihr hervor? — Aber ja nicht so stark wie bei *k*. — Schreibt nun diesen Buchstaben? — Jetzt auch das Wort *gar*! Ich will euch noch einige Wörter, die mit der schwachen Klemmung anfangen, zum Schreiben vorsagen (er diktirt z. B. *gab, gut, gaul, geiz,* dann auch noch einige mit *k*, um den Unterschied den Kindern noch einmal recht bemerkbar zu machen; z. B. *kam, kein, keil, kur* ꝛc.) — Lesen und Abschreiben aus dem Buche.

16.

Der Buchstabe *h*.

L. Kinder, heute wollen wir noch einige Wörter von dem Briefe schreiben, den der kranke Knabe an seinen Freund Paul schrieb. Dabei sollt ihr wieder einige neue Mundstellungen zeichnen lernen, und wir werden bald zu Ende sein. In jenem Briefe hat es geheißen: *komm doch her zu mir, ich kann nicht zu dir, ich bin im bett.* Mehrere von diesen Wörtern könnt ihr schreiben; einige aber nicht, wie z. B. das zweite und dritte Wort. Wir nehmen zuerst das dritte, weil da eine Mundstellung vorkommt, die ihr erst müßt zeichnen können, wenn ihr die letzte im zweiten Worte lernen wollt. Also das Wort *her* — *er* könnt ihr schreiben; es fehlt also nur die Zeichnung für die Mundstellung, mit welcher *er* herausgehaucht wird. Merkt einmal auf mich und auf euch selbst, wie es der Mund macht, wenn er haucht, was bei vielen Wörtern geschehen muß; z. B. *hat*, was thut da der Mund zuerst? Sch. Hauchen. L. Bei *her? hin? hol? hut?* Sch. Hauchen. L. Wie stellt sich aber der Mund, wenn er haucht? Das könnt ihr frei=

lich nicht recht sehen. Merkt also auf! Was strömt beim Hauchen aus dem Munde? Sch. Luft. L. Dabei bleibt die Zunge ganz ruhig liegen. Wir zeichnen also die herausströmende Luft wieder mit einer nach oben verlängerten senkr. Linie, und hängen rechts einen kurzen senkrechten Strich, wie ein *i* ohne Punkt, an, welches die gerad liegende Zunge anzeigt, über welche die Luft hinweg haucht. Seht, so: (er bildet Fig. 22.) Wie wird die Hauchstellung abgezeichnet? Sch. Einen langen senkr. Strich über die Parallele hinaus, dann inerhalb derselben rechts an den senkr. Strich ein *i* ohne Punkt. L. Woran erinnert der lange Strich? Sch. An die Luft, die herausgehaucht wird. L. Und der kurze senkr. Strich? Sch. An die geradeliegende Zunge, über welche der Hauch hinweggeht.

L. Diese Zeichnung ist so leicht, daß wir ohne Anstand wieder mehrere Wörter schreiben können.

Der Lehrer diktirt folgende Wörter: *hat, her, hin, hol, hut, haut, heim, heu, heut*; dann fordert er die Schüler auf, diese Wörter zu lesen. Da das *h* keine bestimmte Stellung des Mundes hat, sondern immer die des darauffolgenden Vokals, in welche gehaucht wird, so ist auch anfangs das Lesen dieser Wörter etwas schwierig, wird aber dadurch erleichtert, daß man die Schüler auffordert, die Stellung zu jedem Vocal zu machen und in diese Stellung zu hauchen, zuerst ohne Laut, dann mit Laut; z. B. macht die Stellung von *a* ohne Laut! Haucht in diese Stellung! Noch einmal, aber haucht gleich den Laut *a* mit heraus! Eben so mit *e* ꝛc.

Leset jetzt diese Wörter! Macht nur immer gleich die Stellung zu dem Laut, der nach dem Hauchzeichen kommt, und haucht dann in diese Stellung so, daß der Laut gleich mit herauskommt!

Das Lesen aus dem Buche, so wie das Abschreiben schließt sich, wie früher, an.

17.

Die Buchstaben *ch, g, j.*

L. Wir wollen nun ein anderes Wort aus unserm Briefe nehmen; nämlich das Wörtchen *ich*. Wie viele Stellungen? Zuerst? *i*. Was bemerkt ihr aber zuletzt? Hört ihr nicht wieder ein Hauchen?

Damit ihr dieß besser bemerkt, will ich euch dieses Wort und noch einige andere, wo diese Stellung am Ende vorkommt, sprechen und diesen letzten Hauch etwas fortdauern lassen.

Er spricht so: *ich, mich, dich, euch, weich — ach, dach, bach, buch, tuch* rc. und fragt bei jedem, was die Schüler zuletzt gehört haben, und läßt auch diesen Hauch von den Kindern nachmachen, wobei diesen nicht entgehen wird, daß nach *e, i, ei, eu* dieser Hauch mehr vorn im Munde, nach *a, o, u, au* aber mehr nach hinten im Munde sich bildet. Dann fährt er fort:

L. Wir haben vorhin schon einen Hauch kennen gelernt, z. B. bei dem Worte *hat* rc. Ist der Hauch, womit das Wort *ach* oder *ich* aufhört auch so rein, wie bei *hat*, oder rauscht die Luft mehr? Wodurch wird aber dieser rauschende Hauch hervorgebracht? — Bei *h* geht die Luft ungestört über die Zunge, so daß man fast nichts hört; sprecht aber einmal *bach* und laßt den letzten Hauch fortdauern! Bemerkt ihr da nicht, daß die Zunge sich in der Mitte gegen den Gaumen wölbt? Es kann also die Luft nicht so gerade über die Zunge weg, als wenn diese gerade liegt; daher das rauschende Hauchen. Nun werdet ihr auch gleich wissen, wie man diesen rauschenden Hauch abzeichnet. Wir behalten nämlich die Abbildung des Hauches bei, machen aber links einen Bogen dazu, um die Wölbung der Zunge anzudeuten. Er bildet Fig. 22, hält dann den Bogen mit dem Linial zu und sagt dann: dieses (er deutet auf *h*) erinnert euch, daß ihr hauchen sollt, der Bogen da (er nimmt das Linial weg) aber, daß bei dem Hauchen die Zunge sich in die Höhe wölben soll.

L. Wie wird also die Stellung zu dem rauschenden Hauch abgezeichnet? Sch. Mit *h* und links unten einen Bogen dazu. L. Ganz recht. Wenn ihr aber schreibt, so macht zuerst die Ründung, wie bei *o* und hängt dann rechts *h* an, seht so (er macht es an der Tafel vor, und fordert die Schüler auf, es so nachzumachen und auch den Laut davon anzugeben.) Dann werden wieder Wörter diktirt, zerlegt, geschrieben und gelesen; z. B. *ich, mich, dich euch, reich, weich — ach, mach, bach, dach, doch, koch, buch, rauch, hauch.* Beim Lesen muß der Lehrer wieder auf-

merksam machen, daß nach *i, e, ei, eu* der Laut, wie bei *ich*; nach *a, o, u* aber, wie bei *ach*, hervorkommen muß.

L. Nun muß ich euch noch auf einen rauschenden Hauch aufmerksam machen. Hört! ich spreche *dach* und nun *tag*. Was habt ihr in beiden Wörtern am Ende gehört? Sch. Einen Hauch. L. Bei welchem Worte wurde dieser Hauch *) geschwind, bei welchem aber langsam gesprochen? Dieß ist noch bei gar vielen Wörtern der Fall. Wir haben also einen geschwinden und einen langsamen rauschenden Hauch **). Die Zeichnung für den geschwinden haben wir so eben schreiben gelernt; aber wie zeichnen wir den langsamen Hauch ab? — Die Menschen haben dafür kein besonderes Zeichen gemacht, weil es fast dieselbe Stellung ist, wie beim schwachen *k=g*, indem dort nur die Luft mehr herausgekeucht und hier mehr gehaucht wird. Daher macht man auch dieselbe Zeichnung, nämlich *g*. Dabei merkt für's Lesen, daß, so oft dieser Buchstabe am Anfange der Wörter steht, er wie ein gelindes *k*, am Ende aber als langsamer rauschender Hauch gelesen wird, wobei wieder nach *e, i, ei, eu* der Hauch mehr vorn, nach *a, o, u* mehr hinten im Munde gebildet wird. Der Lehrer diktirt nun z. B. *wag, tag, lag, zug, aug, weg, zeug, zeig, — gar, gab, gib, gut, geiz, gaul, geig.* — Lesen im Buche und Abschreiben aus demselben.

L. Jetzt wollen wir einen kleinen Satz schreiben, den ich gar oft in der Schule zu euch spreche, und wobei ihr noch eine Art Hauch kennen lernen sollet: *gib ja recht acht*! Wie viele Wörter? Wie heißt das erste? Schreibt es! — Das zweite? Sch. *ja*. Auch das könnt ihr schreiben. Aber ich muß euch doch zuvor noch auf etwas aufmerksam machen; das *i*, das ihr hier zuerst hört,

---

*) Eigentlich ist es der Vocal, der vor ch geschwind, vor g aber gedehnt gesprochen wird, was später noch deutlicher vorkommen soll.

**) So die Aussprache in unserer Gegend, anderswo wird g auch nach den Vocal wie ein gelindes k gesprochen.

kommt etwas hauchend heraus, und wenn ihr es so sprecht, so merkt ihr auch, daß sich die Zunge etwas verlängert und wölbt. Da die Mundstellung beinahe dieselbe ist, wie bei *i*, so zeichnen wir sie auch so ab, nur verlängern wir den senkr. Strich abwärts und hängen eine längliche Schlinge an, wie bei *g*. Dieses *i* wollen wir das hauchende *i* nennen. Es wird immer gemacht, wenn man nach *i* einen hellen Laut hört. Schreibt nun: *ja, je, jag, joch*! — Lesen und Abschreiben aus dem Buche.

18.

Wiederholung der Buchstaben:

l, t, d, b, p, k, g, h, ch, g, j.

L. Wir haben jetzt nur noch vier Abbildungen kennen zu lernen, und ihr könnt dann Alles schreiben. Bevor ich aber weiter gehe, will ich mich erst überzeugen, ob ihr alle die Abbildungen, die theils über, theils unter die Parallele reichen, genau kennt. Ich will daher sie einzeln diktiren (ähnlich wie bei Nro. 10).

Er fordert nun die Schüler auf, indem er die Stellung bald von diesem, bald von jenem Buchstaben macht und den Laut angibt, die Abbildung dafür zu setzen. Z. B. Macht 3 weiche *b* und dann 3 harte *p* 2c. Dann läßt er eine Bank Schüler um die andere heraus an die Tafel, zeigt bald auf diesen, bald auf jenen Buchstaben, und die Schüler geben den Laut an. Ist dieß geschehen, dann fährt er fort: Jetzt sollt ihr auch die noch übrigen 4 Abbildungen kennen lernen.

19.

Die Buchstaben *ſ* — *s*.

L. Gesetzt der Brief, der an Paul geschrieben wurde, hätte so angefangen: *ſei ſo gut, komm zu mir*. Wie heißen die zwei ersten Wörter? Sch. *ſei* — *ſo*. L. Mit welcher Stellung fängt jedes an? — Damit ihr dieß um so besser bemerkt, so will ich *ſei* nur anfangen zu sprechen, merkt auf, was für einen Laut ihr hört! Nicht wahr, ein leises Sausen? Dieß hört ihr auch, wenn ich anfange die Wörter *ſalz, ſatz* zu sprechen. Auch werdet ihr bemer-

ken, daß dieses Sausen durch die Zähne geht. Wie stellt sich aber der Mund, daß dieses Sausen hervorkommt? -- Ich will diese Stellung festhalten, damit ihr sie besser beobachten könnet. Seht ihr nicht die beiden Zahnreihen und wie sie sich nahe zusammen stellen, damit beim Sprechen die Luft heraussäuseln kann? — Und wenn die Zähne sich so stellen, so formen sich auch die Lippen so, daß sie sich der Länge nach aus einander ziehen und so eine breite wagrechte Linie bilden, wo an beiden Endpunkten runde Grübchen, wie zwei kleine Bogen sind (er zeigt dieß mit dem Finger, indem er bei dem linken Mundwinkel anfängt, etwas aufwärts, dann über die Breite des Mundes hinüber bis zum rechten Mundwinkel fährt und da abwärts den kleinen Bogen macht, wie Fig. 24a zeigt). Gerade so wollen wir auch diese Stellung abzeichnen (er bildet nun die Fig. 24a mit der Kreide an der Tafel). Ihr könntet also jetzt die zwei Wörter *sei* und *so* schreiben. Aber ich muß euch noch auf einen Umstand aufmerksam machen. Wenn wir diese Zeichnung in dieser wagrechten Lage lassen, so wird sie nicht wohl in die Reihe der übrigen Zeichnungen passen, weil sie wegen des großen Raumes, den sie der Breite nach einnimmt, einen zu großen Zwischenraum bildet (der Lehrer überzeugt die Schüler, indem er die zwei Wörter nach einander anschreibt, wie Fig. 24b zeigt). Er fährt nun fort: Die Menschen haben sich aber schon zu helfen gewußt, sie haben diese Zeichnung statt wagrecht, senkrecht gestellt, seht so: (er bildet Fig. 24c). Jetzt könnt ihr nicht nur diese zwei Wörter, sondern noch mehrere andere schreiben. Doch sagt mir erst wieder, wie dieser Buchstabe aussieht? Sch. Eine lange senkr. Linie, die ober und unter die Parallele hinausreicht, und oben einen kleinen Bogen rechts, und unten einen kleinen Bogen links hat. L. Und was für einen Laut bringt man mit dieser Stellung hervor? Sch. Ein Säuseln (sie machen es). L. Wie müßt ihr diesen Buchstaben schreiben? Sch. Oben einen kleinen Bogen nach links, dann senkrecht herab und ganz unten wieder einen kleinen Bogen links auswärts. L. Nun sollt ihr wieder einige Wörter schreiben. (Der Lehrer diktirt z. B. *so, sei, sein, seil, saum, sich, such,* dann aber auch solche, die diese Stellung am Ende haben; z. B. *aus, eis, was, das, haus, bös.* Die letztern schreiben die Kinder natürlich mit *s*,

und der Lehrer bemerkt ihnen, daß man diese Stellung, wenn sie am Ende der Wörter vorkommt, nicht so lange abzeichnet, sondern diese Zeichnung mehr zusammenbiegt und so verkürzt. Er zeichnet Fig. 24d, läßt dann die Wörter mit *s* schreiben und dann auch lesen, wie es bisher geschehen ist).

L. Wir haben also für diese Mundstellung eine doppelte Zeichnung, eine lange und eine verkürzte. Wo setzt man die lange? Sch. Zu Anfang der Wörter. L. Wo die kurze? Sch. Am Ende der Wörter. L. Die lange Zeichnung nennt man daher auch das Anfangs- oder lange *ſ* (wird, wie bei jedem Consonanten, nur der Laut, nicht der Name angegeben) und die zweite, das kurze oder Schluß *s*. — Lesen und Abschreiben aus dem Buche.

20.

Der Buchstabe *f* (*v*).

L. Jetzt haben wir nur noch zwei Abbildungen von Mundstellungen zu lernen, und das sind eigentlich keine neuen Zeichnungen Wir wollen dazu das Wort *fünf* nehmen. Was thut der Mund am Anfange? Sch. Blasen. L. Eine blasende Mundstellung haben wir schon kennen gelernt; allein ich muß euch noch bemerken, daß man eben so, wie für die säuselnde Mundstellung zwei Abbildungen, eine lange und eine kurze, man auch für die blasende Mundstellung eine kurze und eine lange Abbildung hat. Die kurze kennt ihr, aber nicht die lange, denn diese wird nicht so, wie die kurze, gemacht; wollte man diese verlängern, so bekämen wir eine Zeichnung, die gar nicht wohl zu den übrigen paßte, wovon ihr euch sogleich überzeugen werdet, (er bildet Fig. 25a und fährt dann fort:) daher haben die Menschen die Zeichnung von *ſ* beibehalten; aber, damit gleich daran erinnert wird, daß man nicht die Luft heraussausen, sondern heraus blasen soll, so haben sie in der Mitte ein wagrechtes Strichlein durchgemacht. Seht so: (er bildet Fig. 25d). Dieses Zeichen könnt ihr auf der Stelle machen; denn ihr habt dabei nichts Neues. — Wie sieht die lange Blasezeichnung aus? Sch. Ein langes *ſ* und in der Mitte ein wagr. Strichlein durch. L. Woran soll euch dieses Strichlein erinnern? Sch. Daß wir die Luft herausblasen sollen. L. Recht! Merkt nun auch, daß das lange *f*

weit häufiger, sowohl am Anfange, als am Ende der Wörter vorkommt, als das kurze *v*. Ich werde euch daher beim Scheiben für jetzt immer sagen, wenn ihr das kurze *v* zu machen habet. Wenn ich also nichts darüber sage, so macht ihr, so oft ihr dieses Blasen hört, das lange *f*. — Jetzt will ich euch einige Wörter mit *f* diktiren: *für, fein, feil, faul, fach, auf, kauf, reif, hof.* Hierauf Lesen dergleichen Wörter und Sätze mit solchen Wörtern aus dem Buche; endlich Abschreiben aus demselben.

21.

Der Buchstabe *ſch.*

L. Und nun die letzte Zeichnung. Sie ist auch keine neue, sondern aus zwei schon bekannten zusammengesetzt. Es ist dieß die Abbildung der Mundstellung, die ihr zu Anfang des Wortes *ſchaf* macht. Hört ihr da nicht wieder die Luft heraussausen? — Aber nicht so sanft wie bei *ſ*. Sie zischt mehr. Ihr seht auch die Zähne so zusammengesetzt wie bei *ſ*; aber die Lippen sind mehr rund, seht nur her auf meinen Mund! (er hält diese Stellung etwas fest). Es wird auch bei Hervorbringung dieses zischenden Lautes mehr gehaucht. Deshalb haben die Menschen die Zeichnung *ſ* und die vom scharfen *ch* zusammen für diese Stellung genommen, womit man diesen zischenden Laut hervorbringt, seht so: (er bildet Fig. 26. das vollständige *ſch*). So oft ihr also diesen zischenden Laut hört, oder die Mundstellung davon seht, wie bildet ihr dieselbe ab? Sch. Ein *ſ* und *ch* zusammen. Gut, und wenn ihr diese Zeichnung (*ſch*) seht, wie sprecht ihr? Sch. *ſch.* — L. Nun will ich euch auch einige Wörter diktiren, wo *ſch* theils am Anfange, theils am Ende vorkommt: *ſchön, ſchein, ſchaum, fiſch, tiſch, buſch, tauſch.* Lesen und Abschreiben der hieher passenden Wörter und Sätzchen aus dem Buche. Dann Wiederholung der sämmtlichen Buchstaben wie bei Nro· 10 u. 18.

Zweite Stufe.

Deutsche Druckschrift neben der Elementarschrift. *)

Kenntniß der deutschen Druckbuchstaben — ein-, zwei- und dreisilbige Wörter, nach Sprechsilben betrachtet — demgemäß fortgesetzte Uebung im Diktandoschreiben, im Lesen, so wie auch im Abschreiben aus dem Buche — kurze einfache Sätze.

Nachdem die Kinder die sämmtlichen Buchstaben in der Elementarschrift (oder deutschen Currentschrift) kennen und schreiben gelernt haben, macht sie der Lehrer auch mit der deutschen Druckschrift und zwar mit den kleinen Buchstaben bekannt, was gar keine Schwierigkeit hat, da die meisten Druckbuchstaben große Aehnlichkeit mit der Elementarschrift haben, und die wenigen minder ähnlichen bald erlernt sind.

Zur größern Belebung des Unterrichtes erzählt der Lehrer zuvor den Kindern, wie gedruckte Bücher gemacht werden.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Ihr kennt nun die sämmtlichen Bilder der Mundstellungen,

*) Oder: „deutschen Currentschrift". Manche gehen schon früher zur Druckschrift über, oder verbinden sie gleich mit dem Schreiben. Auch dazu kann mein erstes Schulbuch benützt werden, besonders die Ausgabe B. indem immer auf der rechten Seite die gedruckten Buchstaben und Wörter denen auf der linken Seite geschriebenen entsprechen.

die der Mensch zum Sprechen braucht, und könnt sie abzeichnen oder schreiben. Ihr wißt, daß man diese Bilder oder Zeichen, weil sie auch in Büchern stehen, Buchstaben nennt. Die Buchstaben, die ihr bisher gelernt habt, stehen auch vorn in euerem Buche, und man nennt diese, weil man sie schreibt, Schreibbuchstaben. Mit solchen sind aber nur die ersten Seiten eures Buches beschrieben; der größte Theil desselben enthält etwas andere Buchstaben — Druckbuchstaben.

Die meisten Bücher werden nämlich nicht geschrieben, sondern gedruckt. Damit ihr nun auch alles Gedruckte lesen könnet, so sollt ihr auch diese Buchstaben kennen lernen, was ganz leicht gehen wird, da die meisten fast eben so, wie die bisher geschriebenen, aussehen. Zuvor aber will ich euch doch erst erzählen, wie die Bücher gemacht werden.

Die Buchdrucker, so nennt man die Leute, welche Bücher drucken, haben viele Tausende Buchstaben von Metall, etwa hundert a, hundert b, und so von jedem Buchstaben hundert und noch darüber. (Der Lehrer zeige einige Lettern, die er leicht aus einer Buchdruckerei, oder selbst von einem Buchbinder erhalten kann). Von diesen Buchstaben setzen sie die Wörter auf einem Brette zusammen und machen sie fest, daß sie nicht auseinanderfallen. Wenn dann eine ganze Seite eines ganzen Bogens gesetzt ist, so wird dieselbe mit Schwärze schwarz gemacht, ein Bogen Papier darüber gelegt und dann mit der Druckpresse darauf gedruckt, so ist die ganze Seite des Bogens schon gedruckt. Geschwind wird dann dieser Bogen herausgenommen, die Buchstaben werden wieder geschwärzt, ein anderer Bogen daraufgelegt und wieder gedruckt. Eben so wird es dann mit der andern Seite des Bogens gemacht, und so können viele hundert Bogen in sehr kurzer Zeit gedruckt werden, wozu man viele Tage und Wochen brauchte, wenn man sie schreiben wollte. *)

Die gedruckten Bogen eines Buches werden vom Buchbinder zusammengelegt, geheftet, beschnitten und mit Deckeln versehen, d. h. sie werden gebunden. — Wer druckt also die Bucher? Wer bindet sie?

---

*) Der Lehrer suche die ganze Manipulation so viel als möglich zu veranschaulichen.

Ihr wißt nun jetzt, wie die gedruckten Bücher gemacht werden; nun sollt ihr aber auch die Druckbuchstaben selbst kennen lernen.

Erste Uebung.

Vergleichung der Druckbuchstaben mit den geschriebenen.

L. Hier auf dieser Tafel *) stehen in der ersten Reihe die Schreibbuchstaben und unter diesen die Druckbuchstaben. Diese wollen wir jetzt genauer betrachten. Ihr werdet finden, daß die meisten fast eben so, wie eure Schreibbuchstaben aussehen. Wie heißt dieser Buchstabe (er zeigt auf das gedruckte *i*)? Woran erkennt ihr ihn? Ist er nicht eben so, wie dieser ge=

---

*) Ich habe mir zu diesem Zwecke eine solche Tafel gefertigt, wo auf einem großen Bogen Papier die Buchstaben innerhalb der Parallelen einen starken Zoll hoch, und die übrigen im Verhältnisse zu diesen groß sind. Auch zu den ersten Uebungen im Lesen der Druckschrift habe ich mir solche Lesetafeln, worauf der Uebungsstoff, wie im Schulbuche, vorkommt, angefertigt. Sie sind von außerordentlichem Nutzen, sowohl für den Lesezweck, als auch hinsichtlich der Gesundheit, besonders der Sehkraft der Kinder. Wer solche Tafeln nicht hat, muß die Kinder auf die einschlägige Seite im Buche hinweisen, wo in der Ausgabe A. unter Nr. 1 die Stimm=, bei Nr. 2 die Mitlauter vorkommen, und dann eben so verfahren, wie oben angedeutet. Schwieriger bleibt es aber immer, da bei einer großen Anzahl Kinder, diese leicht im Fortzeigen auf die Buchstaben irre werden, was bei den Lesetafeln, wo der Lehrer mit einem Griffel aufdeutet, und alle Schüler hinblicken, vermieden wird. Solche Lesetafeln kann sich der Lehrer leicht selbst anfertigen. Ich habe die einzelnen Buchstaben des Alphabets in Messingblech=Plättchen ausgeschnitten. Will man nun die Buchstaben einzeln, oder auch ganze Wörter auf einem Bogen Papier darstellen, so legt man ein Plättchen um das andere auf das Papier, überstreicht sie mit einem in Tusch getauchten, straffen Pinsel und die Buchstaben stehen auf dem Papier, wie gedruckt. Das ganze Verfahren hat Aehnlichkeit mit dem Patroniren der Tüncher (einer Art Zimmermaler). Man kann sich auch die Druckbuchstaben in Kartenblättern, oder sonst steifen Papier ausschneiden und eben so verfahren. Freilich verweichen diese Patronen (Chablon's) bald; sie können aber auch leicht und wohlfeil wieder nachgefertigt werden.

schriebene? (er zeigt auf das darüber stehende *i*.) Er hat also auch einen Senkstrich und darüber einen Punkt. Also woran erkennt ihr ihn? Sch. Er hat einen Senkstrich und darüber einen Punkt.

L. Wie lautet dieser Buchstabe da? (auf das gedruckte *n* zeigend*). Woran erkennt ihr ihn? Sch. Er hat zwei Senkstriche, die oben zusammengehängt sind. L. Ganz richtig! nur fehlen bei den gedruckten Buchstaben die schiefen Anfangs- und Schlußlinien, denn sie können nicht so, wie beim Schreiben, zusammengehängt, sondern müssen einzeln neben einander gesetzt werden, und zwar so, daß die zu einem Worte gehörigen ganz nahe beisammen stehen. — Nun dieser (auf *m* zeigend)? Woran erkennt ihr diesen? Sch. Er hat eben so, wie der geschriebene, drei Senkstriche, die oben zusammengehängt sind.

So geht der Lehrer die Buchstaben durch und verweilt nur bei den minder ähnlichen etwas länger, und sucht auch bei diesen irgend eine Aehnlichkeit aufzufinden; z. B. bei o, a, e bemerkt er, daß diese zwar nicht ganz so rund, wie die geschriebenen seien, aber diesen doch sehr gleichen; bei v, daß dieser wohl nicht ganz so aussteht, wie der geschriebene, doch hat er, wie dieser hier (er zeigt auf die Tafel hin) einen Senkstrich, statt des schiefen Striches aufwärts, der oben ein kleines Ringelchen hat, ist der gedruckte, seht! (er zeigt darauf) so zusammengezogen. Eben so verfährt er mit w ꝛc. — Aus den gedruckten Wörtern im Buche läßt er dann einzelne Buchstaben aufsuchen; z. B. suchet ein w? Wer findet noch eines? noch eines?

Zweite Uebung.

Leichte einsilbige Wörter ohne Dehnungs- und Schärfungszeichen**).

Nach der Vergleichung der Druckbuchstaben mit der Elementarschrift geht der Lehrer zu Uebung im Lesen der Druckschrift über. Den Stoff bietet das Schulbuch dar, und zwar von Nr. 1 bis 5

---

*) Bei jedem Buchstaben wird der Laut angegeben, selbst wenn zuweilen gefragt wird: Wie heißt der Buchstabe? Von Buchstabennamen kann hier noch keine Rede sein.

) Im Schulbuche **B enthält die zweite Uebung die Schärfungs- und die dritte die Dehnungszeichen.

einzelne Wörter und Nr. 6 kurze Sätze. (In der Ausgabe **B**, wo diese zweite Uebung mit der ersten zusammenfällt, auf S. 3, 5, 7 und 9).

Es treten also von jetzt an, neben dem Diktandoschreiben und dem Lesen dieses Geschriebenen abgesonderte Uebungen im Lesen der Druckschrift ein. Man lasse aber jede Nummer mehrmals lesen, ehe man zur folgenden übergeht. Anfangs jede Zeile 5 — 10 Mal; denn das Lesen muß Fertigkeit werden, und diese wird nur durch viele Uebung errungen. Eine Seite 20mal lesen fördert die Lesefertigkeit mehr, als 20 Seiten nur Einmal lesen, und ist auch leichter. Als Zwischenbeschäftigung gibt der Lehrer den Kindern auf, aus dem Büchlein eine Nummer nach der andern abzuschreiben, und also die Druckschrift in die Elementarschrift (oder Currentschrift) zu übersetzen.

Die zweite Uebung ist bald abgemacht, da sie außer der Druckschrift, nichts Neues für die Kinder enthält, und es kann daher unverzüglich zur nächsten Uebung gegangen werden.

Dritte Uebung.

Leichte einsilbige Wörter mit Schärfungs- und Dehnungszeichen.

1) Unterscheidung der geschärften und gedehnten Aussprache der Stimm- oder Grundlaute.

Vor Allem lernen hier die Kinder, daß manche Wörter (eigentlich die Stimmlaute) gedehnt, manche geschärft ausgesprochen werden. Es wurde zwar schon früher auf die kurze Aussprache mancher Wörter aufmerksam gemacht; was aber dort nur gelegenheitlich geschah, soll hier besondere Uebung sein, um die Kinder im Unterscheiden der langen und kurzen Stimmlaute zu befestigen und mit der Bezeichnung dieser Aussprache in der Schrift bekannt zu machen.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Ich habe euch früher schon gesagt, daß manche Wörter kurz ausgesprochen werden, und daß man dieß auch im Schreiben besonders anzeige. Damit ihr nun diese Aussprache besser unterscheiden könnet, will ich euch besonders üben. Gebt schön Acht, was ich jetzt sage!

„Ein Mann gab a l l sein Geld für einen A a l aus.“

Ein Aal ist, wie ihr wißt, ein Fisch. Wie habe ich das Wort „Aal“ ausgesprochen, lang oder kurz? Sch. Lang. L. A l l sein Geld — wie habe ich dieses a l l ausgesprochen? Sch. Kurz. L. Welchen Laut habt ihr in A a l recht lang gehört? — Dieser Laut wurde also gedehnt. Welcher Laut wurde in dem Worte „Aal“ gedehnt? — Und welcher wurde in „a l l“ kurz oder geschwind gesprochen? Sch. a. — L. Ich schlafe in einem B e t t e. Wie habe ich das Wort „B e t t“ ausgesprochen? Ich bepflanze mein Blumen-B e e t. Wie habe ich jetzt „B e e t“ ausgesprochen? Welcher Laut wurde hier gedehnt? — Und im Worte „B e t t“ welcher wurde da kurz oder geschwind gesprochen? — Also wieder der Stimmlaut. — „Auf dem Flusse fährt ein S c h i f f.“ Wie habe ich das Wort „S c h i f f“ ausgesprochen? — „Das Dach ist s c h i e f.“ Wie habe ich dieses „s c h i e f“ ausgesprochen? Welcher Laut wurde in diesen beiden Wörtern einmal gedehnt, das anderemal geschärft? — Also wieder der Stimmlaut.

So spricht der Lehrer noch mehrere Wörter vor, z. B. Fuder, Futter; Saat, satt; Heer, Herr; Kahn, kann; Kinn, Kien; Wag, wach ꝛc. fragt bei jedem, ob es lang oder kurz und welcher Laut gedehnt oder geschärft gesprochen wurde, und fährt dann fort:

Ihr seht also, daß in manchen Wörtern der Grund- oder Stimmlaut gedehnt, in manchen kurz gesprochen wird; wie zeigt man aber das beim Schreiben an?

2) Bezeichnung der kurzen und langen Aussprache der Stimm- oder Grundlaute.

A. Bezeichnung der Schärfung der Stimmlaute:

a) Durch Verdopplung des auf den Stimmlaut folgenden Mitlautes.

L. Gebt Acht! Ich will jetzt eine kleine Rede an die Tafel schreiben: *ich ſa ein lam, das lam war.* Leset, was ich angeschrieben habe. — Ist denn zwischen diesen beiden Wörtern (er zeigt auf lam) gar kein Unterschied? Was habe ich geschrieben, das ich gesehen habe? (er deutet auf Lamm) Sch. Ein Lamm. L. Wie wird dieses Wort gesprochen? Sch. Kurz. L. Wie war dieses

Lamm? Sch. Lahm. L. Wie wird dieses Wort gesprochen? Sch. Gedehnt. L. Wie kann man aber das den beiden Wörtern ansehen; es sieht eines aus, wie das andere? Wißt ihr nicht mehr, was wir früher schon bei dem Worte „Lamm" gethan haben, um anzuzeigen, daß es geschwind gesprochen werde? — Bemerkt ihr nicht, daß ihr beim Sprechen dieses Wortes gleich nach dem Stimmlaut a die Lippen besonders stark schließet? Deshalb haben wir das m verdoppelt.

Der Lehrer diktirt nun mehrere Wörter, die nach dem Stimmlaut einen doppelten Mitlaut haben, wie solche das Schulbuch A. S. 10. bei Nr. 1 (B. S. 11) enthält, und macht bei jedem auf die Verdopplung der Buchstaben aufmerksam. Am Ende läßt er diese Wortreihe von den Kindern betrachten, weißt sie hin, daß bei allen der Mitlaut nach dem Stimmlaut doppelt steht, und läßt sie daraus die Regel abziehen, daß man auf diese Weise die kurze Aussprache der Stimmlaute anzeige.

b) Durch ß statt ſſ, ck statt kk, tz statt zz.

L. Dieß (diese Regel) merkt schön und sprecht beim Lesen jedes Wort, das nach dem Stimmlaut einen doppelten Milttaut hat, kurz aus, und beim Schreiben macht bei den Wörtern, die kurz gesprochen werden, nach dem Stimmlaut den Mitlaut doppelt. Aber Eines müßt ihr noch merken. Wenn am Ende eines kurz gesprochenen Wortes ſ vorkommt, so macht man nicht zwei lange ſſ, sondern ein langes und ein kurzes (*ſs*.) Ich will jetzt einige Wörter diktiren und sehen, ob ihr, was ich gesagt habe, befolget. (Er diktirt: Faß, Nuß, Roß, Schuß, Kuß, naß). Nachdem diese Wörter geschrieben und gelesen sind, fährt er fort: „Noch auf Etwas muß ich euch aufmerksam machen. Wenn nach einem kurz gesprochenen Stimmlaut ein k oder z kommt, so werden diese Buchstaben nicht verdoppelt, sondern statt kk wird ein k mit einem Bogen links (er schreibt an die Tafel *ck*) und statt *zz* wird vor das *z* ein *t* gesetzt, seht so (er schreibt an die Tafel *tz*). Dieses (auf *ck* zeigend) gilt für ein doppeltes *k* und dieses (*tz*) für ein doppeltes *z*.

Nun sollt ihr auch darüber Wörter schreiben. Er diktirt: Sack, Rock, Weck, Bock, Schock, dick, keck. — Satz, Sitz, Schutz,

Netz, Putz*). Es versteht sich übrigens von selbst, daß diese Wörter erst in ihre Bestandtheile aufgelöset, dann niedergeschrieben und zuletzt gelesen werden. Endlich wird auch im Buche **A.** S. 10 Nr. 2 (in **B.** S. 11) gelesen, nachdem der L. gezeigt hat, wie ß, ck u. tz in der Druckschrift aussehen; besonders macht er noch aufmerksam, daß die Kinder tz und ß nicht mit einander verwechseln.

Als Zwischenbeschäftigung giebt man die Aufgabe, die gedruckten Wörter mit ß, ck und tz aus dem Buche abzuschreiben; man sehe aber ja recht darauf, daß die Kinder richtig abschreiben, damit sich dabei die Schreibart der Wörter dem Auge recht einpräge.

Gelegentlich mag der Lehrer den Schülern bemerken, daß die Wörter mit dem Auslaut ch oder sch auch kurz gesprochen werden.

Nach dem Schreiben und Lesen einzelner Wörter werden wieder kleine Sätze und Redensarten diktirt und gelesen, wie solche im Buche **A.** bei Nr. 3 vorkommen.

B. Bezeichnung der Dehnung der Stimm- oder Grundlaute:

a) Durch Verdopplung der Stimmlaute a, e, o.

L. Ihr wißt nun, wie man die kurze Aussprache der Stimmlaute beim Schreiben anzeigt; nun will ich euch auch lehren, wie man die gedehnte Aussprache derselben in manchen Wörtern bezeichnet. Wie wird in dem Worte „Aal" der Stimmlaut a gesprochen? Sch. Lang. L. Dieß zeigt man beim Schreiben dadurch an, daß man das a doppelt setzt, seht so (er schreibt an die Wandtafel *aa*). Schreibt nun so das Wort „Aal!" — Ich will euch noch einige Wör-

---

*) Es sollen auch nicht immer die Wörter so reihenweise diktirt werden; man kann viele von den Kindern erfragen und dann niederschreiben lassen. Z. B. Wie heißt man das Garn, womit der Fischer gewöhnlich Fische fängt? (Netz) Gut, schreibt dieses Wort! — Wie heißt man ein großes Gefäß, worin Wein, oder Bier im Keller aufbewahrt wird? (Faß) Wenn die Tinte sehr dick ist, was ist unten im Tintenfaß? (Satz) ꝛc. Auf solche Weise kommt Manchfaltigkeit in die Uebungen und die Bedeutung der Wörter wird klarer. — Diese Bemerkung gilt für alle Uebungen im Schreiben einzelner Wörter.

ter mit doppeltem a diktiren*): Haar, Saat, Saal, Paar. — Leset diese Wörter von euren Schiefertafeln ab, sagt aber erst, wie ihr sie aussprechen müßt! — Wodurch ist das angezeigt? Sch. Durch das doppelte a. L. Schreibt das Wort „Beet". Wie wird der Grundlaut e ausgesprochen? Sch. Gedehnt. L. Das zeigt man dadurch an, daß man das e verdoppelt (er schreibt an die Tafel *ee*). Schreibt auch noch folgende Wörter mit doppeltem ee: See, Meer, Heer, leer.

L. Wie wird der Laut o in dem Worte „Moos" gesprochen? — Auch, das zeigt man durch Verdopplung des Grundlautes o an. Schreibt nun das Wort Moos! Jetzt auch: Loos, Schoos, Moor.

L. Wodurch sind in den bisher geschriebenen Wörtern die Stimmlaute a, e, o gedehnt? Sch. Dadurch, daß sie doppelt gesetzt sind. L. Gut! Jetzt wollen wir auch solche Wörter im Buche aufsuchen und lesen. (**A.** 3te Uebung, S. 11 Nr. 4; **B.** S. 13). Wie müßt ihr diese Wörter aussprechen? Wodurch ist das angezeigt? — Merkt ja, daß die verdoppelten lauten Buchstaben (Grund- oder Stimmlaute) gedehnte, die verdoppelten leisen Buchstaben (Mitlaute) aber eine kurze Aussprache anzeigen.

b) Durch ein dem Stimmlaut nachgesetztes h.

L. Wie wird in dem Worte „Schuh" das u ausgesprochen? Sch. Lang. L. Wie wollt ihr das beim Schreiben anzeigen? Sch. Mit zwei u. L. Ihr habt Recht! Man könnte es so schreiben; aber es ist nicht gebräuchlich. Das u wird nie verdoppelt, eben so verdoppelt man auch nicht die Buchstaben ä, ö, ü und i, sondern nur a, e, o, und das geschieht nur in wenigen Wörtern; in den meisten wird die Dehnung durch ein anderes Zeichen angezeigt; ihr sollt das gleich selbst finden. Sprecht einmal das Wort „Schuh" recht lang und haltet dabei eure Hand vor den Mund; was fühlt ihr bei dieser langen Aussprache an der Hand? Sch. Luft. L. Gleichsam einen leisen Hauch; durch welchen Buchstaben haben wir den etwas hörbaren Hauch bezeichnet. Sch. Durch h. L. Durch dieses können wir auch die gedehnte Aussprache der Stimmlaute bezeichnen. Man

*) Von einem der schwächsten Schüler läßt man die diktirten Wörter an die Wandtafel schreiben.

setzt also, wenn ein Stimmlaut gedehnt werden soll, meistens das Hauchzeichen, den Haucher, (h) nach demselben. Seht so (er schreibt an die Wandtafel: ah, äh, eh, ih, oh, öh, uh, üh) und fragt dann, bald auf diesen bald auf jenen zeigend, wie heißt das? — Was bedeutet das dem Grundlaut angehängte h?) — Darf man also den Hauch, wenn das Zeichen dafür nach einem Stimmlaut steht, beim Lesen hören lassen? Und wenn ihr in einem Worte einen Stimmlaut gedehnt sprechen höret, und sollt das Wort schreiben, wie zeigt ihr diese Dehnung an? — L. Diese (er zeigt auf die an der Tafel geschriebenen Stimmlaute mit h) wollen wir gedehnte Lautzeichen nennen. Es bedeuten zwar die doppelten a, e, o auch gedehnte Laute; da aber diese Lautzeichen nur in wenigen Wörtern vorkommen, die mit angehängtem h aber am öftesten, so wollen wir diese auch immer gedehnte Laute nennen. Wenn ich nun sage: Schreibt ein gedehntes a, wie wollt ihr es machen? Sch. ah. L. Nun will ich euch Wörter mit solchen gedehnten Lauten diktiren und sehen, ob ihr Alles beim Schreiben trefft. — Stoff dazu bietet das Schulbuch **A.** S. **11** unter Nr. 5. (**B.** S. **13.**) dar.

Die Wörter werden wieder auf die schon bekannte Weise in ihre Laute zerlegt, die Aussprache der Stimmlaute, und deren Bezeichnung angegeben, die geschriebenen Wörter gelesen, wobei wiederholt aufmerksam gemacht wird, daß, wenn nach dem Stimmlaut ein h steht, er ein gedehnter Laut ist, und das h nicht gelesen wird. Zuletzt Leseübung im Buche, und als Zwischenbeschäftigung Abschreiben der Nr. 5.

c) Bei i meistens durch ein demselben nachgesetztes e oder eh = ie, ieh.

L. Ihr wißt nun, wie man die gedehnten Laute schreibt; aber ihr müßt doch noch Etwas merken. Das gedehnte i wird nur in wenigen Wörtern*) mit h geschrieben; in den meisten wird die gedehnte Aussprache des i durch ein nachgesetztes e oder eh bezeichnet, seht so (er schreibt an die Tafel: *ie*, *ieh*). Wenn ihr also in einem Worte ein gedehntes *i* hört, so schreibt *ie*, wenn noch ein h, oder nur h allein bei dem i sein soll, so werde ich es euch für jetzt noch beim Auswendigschreiben sagen. — Nun werden mehrere solche

*) Ihm, ihn, ihr und den davon abgeleiteten Wörtern.

Wörter, wie sie das Buch **A.** S. 11 bei Nr. 6 (**B.** S. 13) enthält, diktirt, wohl auch erfragt, und die Schreib= und Leseübungen, wie früher, vorgenommen.

d) Durch ein dem t angehängtes h = th.

Jetzt will ich euch wieder einige andere Wörter diktiren. Schreibt! „Noth." (Z. B. der Mensch ist gar oft in Noth). Was für einen Buchstaben müßt ihr zuerst schreiben? dann? Wie wird dieses o gesprochen? Wie schreibt man ein gedehntes o? Und welchen Buchstaben müßt ihr zuletzt setzen? Es wäre so wohl recht, aber nicht gebräuchlich. Wenn nämlich nach dem gedehnten Stimmlaut ein t kommt, so setzt man das h nicht nach dem Stimmlaut, sondern nach dem t, seht so: (er schreibt an die Tafel *th*). Jetzt schreibt das Wort „Noth." Dannn noch: Muth, Rath, Loth, Wuth, roth.

L. Auch an das t, welches vor dem Stimmlaut ist, wird oft das Dehnungs h angehängt. Schreibt so folgende Wörter: Thau, Thee, Thal, Thor, Thür, Theil, Thon, That, thun. —

Lese= und Abschreibübungen, wie früher. (**A.** S. 12. Nr. 7; **B.** S. 15). Bemerkt mag werden, daß die Wörter, welche nach dem Stimmlaute g haben, gedehnt gelesen werden; überhaupt, daß man einen Stimmlaut lang spricht, wenn ein einfacher Mitlaut darauf folgt.

Zur Wiederholung und bessern Begründung des bisher Vorgekommenen stelle der Lehrer noch folgende Uebungen an, sowohl im Diktandoschreiben, als im Lesen aus dem Schulbuche und im Abschreiben daraus:

Besondere Uebungen

zur genauern Unterscheidung

a) der gedehnten und geschärften Stimm=Laute und deren Bezeichnung; z. B. Lamm, lahm 2c.

Hieher passende Wörter enthält das Schulbuch **A.** S. 12 unter Nr. 8.; **B.** S. 15.

b) des ie und ei, z. B. Lied, Leid 2c. (Sch. Bch. Nr. 9.)

c) der harten und weichen Buchstaben b und p, d, t u. th, g u. k. (Sch. Bch. A. S. 12. Nr. 10. B. S. 15.)

Schon beim Kennenlernen dieser Buchstaben haben die Kinder erfahren, daß b, d und g gelinde oder schwache Laute, p, t und k aber dieselben, jedoch stärkere Laute bezeichnen. Wenn man aber die Laute dieser Buchstaben einzeln angibt, oder wenn sie als Auslaut stehen, so sind sie schwer zu unterscheiden. Daher thut der Lehrer wohl, wenn er die Kinder aufmerksam macht, daß man die Buchstaben, welche die gelinden, schwachen Laute anzeigen weiche, die aber die stärkern Laute anzeigen, harte Buchstaben nennt; *b* ist also ein weiches *b'*, *p* ein hartes *p'*. (Nicht *be* und *pe*, hier ist, wie schon oben bemerkt wurde, nicht die Rede von Buchstaben-Namen, sondern von den Lauten, die sie bezeichnen). Uebungsstoff zum Schreiben und Lesen einzelner Wörter im Buche A. Nr. 10; B. S. 15.; dann kurzer Sätze A. S. 12 u. 13. bei Nr. 11. u. 12; B. S. 15.

Von jetzt an könnte man zu leichten zweisilbigen Wörtern fortschreiten. Ich habe es aber für besser gefunden, erst die Kinder mit den gedruckten großen Anfangs-Buchstaben bekannt zu machen, damit man im Lesen der Druckschrift ungestört fortfahren könne. Beim Schreiben bedienen wir uns jedoch noch der leichten Elementarschrift, also auch keiner großen Buchstaben; denn diese sind doch für die kleinen schwachen Hände noch etwas zu schwer zu formen und würden jetzt nur Verzögerung veranlassen. Für das Rechtschreiben hat es nicht den geringsten Nachtheil, daß für jetzt noch alle Wörter mit kleinen Buchstaben geschrieben werden; tritt ja bald genug noch besonderer Unterricht und Uebung im Gebrauch der großen Buchstaben ein. Wir gehen also zu der im Schulbuche angezeigten vierten Uebung.

Vierte Uebung.

Kenntniß der gedruckten großen Anfangsbuchstaben.

Das Erlernen dieser Buchstaben wird den Kindern bei der Einrichtung des Schulbuches ganz leicht. Es werden da immer nur

einige solche neu zu erlernende Buchstaben auf einmal dargestellt, und neben jedem steht der entsprechende kleine Buchstabe. Dann folgen mehrere Wörter, die immer mit demselben Buchstaben anfangen; z. B. drei mit A, drei mit E, drei mit J ꝛc. dann aber Wörter, bei denen die Anfangsbuchstaben wechseln; z. B. eines mit E, darauf eines mit J, nach diesem eines mit A u. s. w. Bei dieser Anordnung des Uebungsstoffes lernen die Kinder diese Buchstaben gleichsam von selbst. Sehr gute Dienste leisten dabei wieder die schon oben erwähnten Lesetafeln.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Der Lehrer läßt die vierte Uebung im Schulbuche aufsuchen, wo die großen Anfangsbuchstaben stehen, und spricht dann zu den Kindern: Ihr seht hier Buchstaben, die etwas anders geformt und auch größer sind, als die, welche ihr bisher gelernt habt. Man nennt sie große Buchstaben und zwar, weil sie nur am Anfange der Wörter stehen, große Anfangsbuchstaben. Bevor ich euch aber diese kennen lehre, muß ich euch noch auf Etwas aufmerksam machen. Wo ihr nur hinsehet, bemerkt ihr verschiedene Dinge; ihr sehet entweder Menschen, oder Thiere, oder andere Sachen, das Alles heißt man mit einem Worte „Dinge". Nenne du A. ein Ding, das da in der Schule ist! Du B. auch eines! Du C. auch eines! D. Nenne ein Ding, das in der Küche ist! E. eines, das im Garten ist! F. eines, das auf der Gasse ist ꝛc. Ihr habt jetzt Dinge genannt. Jedes von euch hat ein Wort gesagt, und was hat jedes Wort bedeutet? Sch. Ein Ding. L. Nun merkt! Jedes Wort, das ein Ding bedeutet, ist mit einem großen Anfangsbuchstaben gedruckt; auch müßt ihr später, wenn ihr schöner schreiben könnt, solche Wörter mit großen Anfangsbuchstaben schreiben *).

Damit ihr nun Alles im Buche lesen könnet, sollt ihr jetzt auch die großen Anfangsbuchstaben kennen lernen, und damit dies recht leicht und schnell geht, so wollen wir immer erst die in einer

*) Dieß genügt für jetzt; mehr hierüber bei der 3. Stufe. — Wer gleich zu Anfang die deutsche Currentschrift nimmt, und hier schon die großen Buchstaben lehrt, findet den geordneten Stoff dazu im Schulbuche **B.** S. 16. u. s. w.

Reihe einzeln stehenden großen Buchstaben mit den dabei befindlichen kleinen vergleichen, dann die Wörter unter dieser Reihe lesen. Solltet ihr dabei einen oder den andern großen Buchstaben nicht gleich erkennen; so blickt nur schnell auf die obere Reihe und sucht diesen Buchstaben, und ihr werdet an dem daneben stehenden kleinen auch gleich den großen erkennen. Es wird nun die Leseübung im Buche A. S. 13—15. von Nr. 1—6 (B. S. 17—21.) an einzelnen Wörtern fortgesetzt, nebenbei aber auch das Diktandoschreiben dieser oder anderer, diesen ähnlichen Wörtern betrieben, auch aus dem Buche abgeschrieben, jedoch, wie schon bemerkt wurde, mit kleinen Buchstaben. Endlich werden die Sätze im Buche A. S. 16. bei Nr. 7. (B. S. 23) gelesen.

Es ist aber wegen der großen Buchstaben am Anfange der Sätze und den hier vorkommenden Satzzeichen — Punkt und Komma — vorher noch eine kurze anschauliche Belehrung über den Satz und diese Satzzeichen vorzunehmen. Auch gebraucht man das Wort „Satz" gar oft beim Schreiblesеunterrichte. Die Aufforderungen: „Schreibet diesen Satz! Leset diesen Satz noch einmal! Antwortet immer in ganzen Sätzen!" kommen zu häufig vor, als daß man die Kinder über den Begriff von „Satz" noch länger so ganz in Dunkeln lassen sollte. Aber, das versteht sich, daß hier von keiner grammatikalischen Satzerklärung die Rede sein kann, sondern der Begriff von Satz soll nur zum Sprachgefühl gebracht werden, und dieß mag etwa auf folgende Weise geschehen:

L. Ehe wir weiter schreiben und lesen, will ich euch erst noch auf Etwas aufmerksam machen. Wenn ich sage: Du bist ein — Weißt du schon, was ich sagen will? Sch. Nein. L. Ist also das, was ich sagen wollte, schon ganz gesagt? — Es drücken also diese drei Worte: „Du bist ein" — noch keinen vollständigen Sinn aus. Sage ich aber: „Du bist ein Kind" — so versteht ihr gewiß, was ich sagen wollte. Meine kleine Rede ist also jetzt ganz. Diese vier Worte drücken einen vollständigen Sinn aus. Gebt weiter Acht! Ich denke jetzt Etwas von einem Kinde. Wißt ihr, was ich denke? — Ihr wißt also meine Gedanken nicht; wenn ich nun haben will, daß ihr sie wissen sollet, was muß ich thun? Sch. Sie sagen. L. Gut! Das will ich auch: „Das Kind ist sehr" — wißt ihr jetzt

meinen Gedanken über das Kind? — Warum denn nicht, ich habe es ja gesagt? — Habe ich es ganz gesagt, oder fehlt noch Etwas? — Gut, jetzt will ich meinen Gedanken ganz sagen: „Das Kind ist sehr fleißig." Versteht ihr das? Wißt ihr jetzt, was ich vom Kinde gedacht habe? — Wie viele Worte waren es? Sch. Fünf. L. Wird durch diese fünf Worte ein vollständiger Sinn ausgedrückt? — Die Worte, die zusammen einen vollständigen Sinn (oder Gedanken) ausdrücken, machen ein Ganzes — eine verständliche Rede — aus, und das nennt man einen Satz. Wenn ich sage: Die fleißigen Schulkinder — wißt ihr jetzt, was ich von diesen denke? Machen also diese drei Worte schon eine ganze Rede aus? Sind also diese drei Worte: „Die fleißigen Schulkinder" — ein Satz? Warum nicht? (Was drücken sie nicht aus?) Sch. Keinen ganzen (vollständigen) Sinn. L. Jetzt sage ich aber: „Die fleißigen Schüler sind aufmerksam" — ist jetzt meine Rede ganz? Diese sechs Worte machen also ein Ganzes aus, oder sie sind — was? Sch. Ein Satz. L. Nun will ich einige Sätze sprechen, gebt Acht, ob ihr nicht schon am Tone merkt, wenn ein Satz gar (zu Ende) ist? Wo ihr das bemerkt, da ruft nur: „jetzt"! Ihr seid noch Kinder. (Jetzt!) — Ihr wißt doch schon, was gut und böse ist. (Jetzt!) — Ihr könnt auch das Gute thun und das Böse meiden. (Sch. Jetzt!) — Ihr bemerkt also, daß man beim Sprechen mit der Stimme schon anzeigt, wenn ein Satz aus ist. Man fällt nämlich etwas mit der Stimme und setzt auch ab, ehe man einen neuen Satz anfängt zu sprechen. Auch beim Schreiben zeigt man an, wo ein Satz zu Ende ist, man setzt nämlich da einen Punkt. Und in Büchern ist auch am Ende eines Satzes ein Punkt gedruckt, und das nächste Wort nach demselben hat immer einen großen Anfangsbuchstaben. Beim Lesen lies't man auch meistens die Wörter zusammen, ohne abzusetzen, bis zum Punkt. — Oft setzt man aber auch beim Sprechen unter einem Satze ab. Ich will die obigen Sätze noch einmal sprechen, gebt Acht, wo ich absetze. „Ihr wißt doch schon — was gut und böse ist." Nach welchem Worte habe ich abgesetzt? (Wissen es die Kinder nicht, so spreche der L. den Satz noch einmal). Habe ich aber die Stimme so verändert, als wäre der Satz ganz gar? — Sch. Nein. L. Richtig, meine Stimme ist unverändert geblieben,

nur ein wenig wurde abgesetzt, aber nicht so lange, als wenn ein Satz ganz zu Ende ist. Dieses kurze Absetzen zeigt man beim Schreiben durch einen kleinen schiefen Strich an, seht so: (er macht an die Wandtafel ein Komma). Jetzt will ich euch einige Sätze diktiren: „Ich bin noch ein Kind." Mehr will ich jetzt nicht sagen, meine Rede ist jetzt gar, und um das anzuzeigen, was müßt ihr setzen? Sch. Einen Punkt. L. Thut es! Ich spreche weiter und ihr sollt schreiben: Ich weiß doch schon — hier setze ich etwas ab, höre aber noch nicht auf, also setzt ihr? Sch. Einen Strich. L. Nun weiter: was gut und bös ist. — Jetzt ist dieser Satz ganz zu Ende, wie ihr schon am Tone werdet gemerkt haben, was macht ihr nun? Sch. Einen Punkt. Jetzt leset auch eure geschriebenen Sätze; aber gebt euch Mühe, daß ihr alle Wörter ohne abzusetzen, bis zum Punkte fortleset, dann aber so mit der Stimme fallet, daß man gleich höret, jetzt ist der Satz aus. Setzt auch gehörig ab und fangt dann erst den nächsten Satz an, leset bis zum Strich, setzet etwas ab und fahrt dann fort, bis der Satz zu Ende ist. — Nun sollt ihr auch die Sätze im Buche **A.** S. 16. Nr. 7; (**B.** S. 23) lesen.

Die Buchstabenkenntniß ist nun in Bezug auf deutsche Druckschrift größtentheils (bis auf C, Q, X, Y) abgethan. Es kann daher ohne Störung jetzt die volle Aufmerksamkeit auf die noch zu überwindenden technischen Leseschwierigkeiten gerichtet werden, und wir gehen nun, sowohl in Rücksicht auf diese, als auch auf die fortzusetzenden Uebungen im Diktandoschreiben zu leichten zwei= und dreisilbigen Wörtern über.

Fünfte Uebung.

Leichte zwei= und dreisilbige Wörter, vorzüglich mit den Endungen: e, el, en, er, wobei die Lehre von der Dehnung und Schärfung der Stimmlaute wiederholt und erweitert wird.

Ehe wir zur Uebung selbst schreiten, wollen wir erst die Frage

erörtern, ob man nach Sprach-, oder nach Sprechsilben dabei verfahren solle.

Das Kind soll für jetzt angeleitet werden, die Wörter in der Schrift so darzustellen, wie es dieselben beim Sprechen vernimmt; mitbin muß auch mit den Sprechsilben begonnen und auch das Abtheilen der Wörter am Ende der Zeilen darnach behandelt werden.

Da aber sowohl zur Erleichterung des Lesenlernens, als auch besonders zur Begründung der Rechtschreibung sehr viel darauf ankommt, daß die Schüler frühzeitig mit dem Wortbau unserer Sprache bekannt werden, so suchen wir auch hier schon vorläufig darauf aufmerksam zu machen. Die nachfolgenden Uebungen werden dieß veranschaulichen.

1) Auflösen der Wörter in Sprechsilben.

L. Bisher haben wir lauter kleine Wörter geschrieben und gelesen. Da nun das schon ziemlich gut geht, so wollen wir auch etwas größere Wörter schreiben und lesen lernen, und damit auch das bald gelingt, wollen wir erst die Wörter selbst etwas genauer betrachten. Merkt also auf! (Er spricht das Wort „Mann"). Habe ich beim Aussprechen dieses Wortes abgesetzt, oder habe ich es auf einmal herausgesprochen? — Damit ihr das besser bemerken könnet, will ich dieses Wort noch einmal sprechen. — Habe ich abgesetzt? — Nein. — Es wurde also auf einmal ausgesprochen. Und das war bei allen bisher geschriebenen Wörtern der Fall. Nun gebt weiter Acht! Ich spreche jetzt: „Vater" (er spricht recht langsam, damit die Kinder jede Silbe genau bemerken). Auf wie vielmal habe ich dieses Wort ausgesprochen? Sch. Auf zweimal. L. Was sagte ich zuerst auf einmal? (Er spricht das Wort noch einmal langsam). Sch. Va. — L. Und dann? Sch. ter. L. Wie hat der erste Theil, den ich von dem Worte „Vater" auf einmal ausgesprochen habe, geheißen? Sch. Va. L. Und der zweite Theil? Sch. ter. — L. Ich sage jetzt ein anderes Wort, gebt Acht, auf wie vielmal ich es ausspreche: Leh-rer. Sch. Auf zweimal. L. Wie hieß der erste Theil dieses Wortes? Sch. Leh. — L. Der zweite? — Sch. rer. — L. Gut! Ich will noch einige Wörter vorsprechen, zählt die Theile eines jeden und gebt sie auch an! L. Schü-

ler. — Sch. Zwei Theile. — L. Der erste? Sch. Schü. — L. Der zweite? — Sch. ler. — Ebenso noch folgende Wörter: Tafel, Kinder, Schule, Gehorsam. Auf wie vielmal habe ich das letzte Wort gesprochen? — Auf dreimal. — Wie hieß der erste Theil? — Der zweite? — Der dritte? — Ungehorsam. Wie viele Theile? L. Nun merkt! Den Theil eines Wortes, den man auf einmal ausspricht, nennt man: Silbe. Wie nennt man den Theil eines Wortes, den man auf einmal ausspricht? — Was heißt man eine Silbe? — Gebt die Silben an von dem Worte "Garten" — von „Ameise"! — So noch von einigen recht langsam gesprochenen Wörtern.

L. Wie viele Silben hat das Wort „Tisch"? — Warum? — Wörter, die nur eine Silbe haben, heißen einsilbige Wörter. — Welche Wörter heißen einsilbige Wörter? — Wörter, die mehr, als eine Silbe haben, heißen mehrsilbige Wörter. Wie heißen solche Wörter, die mehr als eine Silbe haben? — Ich will jetzt einige mehrsilbige Wörter sprechen, und ihr sollt sagen, wie viele Silben jedes hat. „Kin-der". — Wie viele Silben? — Da es zwei Silben hat, ein wievielsilbiges Wort ist es? — „Ka-no-ne". — Ein wievielsilbiges Wort ist das? So noch einige Wörter. —

L. Jetzt könnt ihr also auch Wörter in ihre Silben und diese in ihre Laute zerlegen, und nun wollen wir auch mehrsilbige Wörter und zwar jetzt gleich zweisilbige schreiben und lesen.

2) Schreiben und Lesen zweisilbiger Wörter.

Der Lehrer wähle anfangs zu dieser Uebung Wörter mit den, meistens nicht bedeutsamen, Endsilben: e, el, en, er, zu denen beim Sprechen, also auch beim Lesen, der letzte Mitlaut der Hauptsilbe gezogen wird. Dadurch, daß immer dieselben Endsilben wiederkehren, wird den Kindern das Schreiben und Lesen der zweisilbigen Wörter sehr erleichtert; denn sie erlangen dadurch bald eine solche Geläufigkeit, daß sie diese wenigen einfachen Silben beim ersten Blick gleich erkennen; daher ihre ganze Aufmerksamkeit auf den Haupttheil des Wortes richten können. Dabei werden die Kinder gelegenheitlich vorbereitet, die Hauptsilben von den Nebensilben zu unterscheiden *),

*) Zur genauen Unterscheidung der Haupt- und Nebensilben werden die Kinder bei der III. Stufe angeleitet.

und angehalten, beim Lesen den Hauptton auf die Hauptsilbe zu legen; beim Abtheilen aber den letzten Mitlaut der Hauptsilbe zur Endsilbe zu schreiben, wie er auch dazu gesprochen wird. Zugleich wiederholt und erweitert sich dabei die Lehre von der Bezeichnung der Schärfung und Dehnung der Stimmlaute.

Die zu dieser Uebung gewählten Wörter kann man am besten auf folgende Weise ordnen:

1) Lange Hauptsilbe ohne Dehnungszeichen,

a) wo zwischen den beiden Silben ein Mitlaut ist. (Sch. Bch. A. S. 17; B. S. 23 Nr. 1),

b) wo zwischen den beiden Silben kein Mitlaut ist. (Sch. Bch. A. S. 17; B. S. 23. Nr. 2.)

2) Lange Hauptsilbe mit Dehnungszeichen,

a) wo zwischen den beiden Silben ein h ist. (Sch. Bch. A. S. 17; B. S. 24. Nr. 3.)

b) wo nach dem Dehnungs h ein Mitlaut vorkommt, der zur Endsilbe gesprochen wird. (Sch. Bch. A. S. 17; B. S. 24. Nr. 4.)

c) wo i mit e oder eh vorkommt. (Sch. Bch. A. S. 17; B. S. 24. Nr. 5.)

d) wo aa, ee, oo vorkommen. (Sch. A. S. 17; B. S. 24. Nr. 6.)

3) Kurze Hauptsilbe ohne Schärfungszeichen.
(Sch. Bch. A. S. 17; B. S. 24. Nr. 7.)

4) Kurze Hauptsilbe mit Schärfungszeichen.
(Sch. Bch. A. S. 17; B. S. 24. Nr. 8.)

5) Wörter mit kurzen und langen Hauptsilben neben einander gestellt.
(Sch. Bch. A. S. 18; B. S. 24. Nr. 9.)

6) Wörter mit den Endungen:
e, et, est, en. (Sch. Bch. A. S. 18; B. S. 25. Nr. 10.)

7) Einige zweisilbige Wörter mit andern Endsilben.
(Sch. Bch. A. S. 18; B. S. 25. Nr. 12.)

8) Einige dreisilbige Wörter.
(Sch. Bch. A. S. 18; B. S. 25. Nr. 12.)

9) Kurze Sätze.
(Sch. Bch. A. S. 19; B. S. 25. Nr. 13, 14, 15.)

Von diesen im Schulbuche bei den verschiedenen Nummern vorkommenden Wörtern und Sätzen mag der Lehrer den Stoff auch zu den Schreibübungen auswählen. — Bei den Nummern mit einzelnen Wörtern wird man bemerken, daß immer nur Wörter einer Art beisammen stehen, erst Hauptwörter, dann Zeitwörter rc. rc.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Die Wörter werden, wie früher, vom Lehrer diktirt, zum Theil erfragt, von den Schülern geschrieben, zuerst aber in Silben, dann diese in Laute zerlegt, wobei zugleich die geschärfte oder gedehnte Aussprache der Stimmlaute angegeben wird. Ist eine Reihe Wörter mit der Endsilbe e geschrieben, so fragt der Lehrer, mit welchem Laute sich alle diese Wörter endigen, und fährt dann fort: Da dieß ein heller Laut ist, der auf einmal ausgesprochen wird, so ist er auch eine Silbe, und weil diese Silbe zu Ende der Wörter steht, heißt sie End- oder Nachsilbe. Was für eine Endsilbe haben also alle diese jetzt geschriebenen Wörter?

Eben so verfahre der Lehrer bei den Wörtern, welche die Endungen: el, en, er haben. Zuletzt schreibt er diese Endsilben an die Tafel, läßt sie von den Schülern einigemal einzeln lesen, indem er bald auf diese, bald auf jene zeigt, und fordert dann die Schüler auf, im Schulbuche die einschlägige Nummer zu lesen, wobei er nicht unterläßt, zu bemerken, daß immer der letzte leise Buchstabe der ersten Silbe zu diesen Endsilben gelesen werden müsse. Auch macht man die Kinder aufmerksam, daß im Buche zu Anfang jeder Nummer zwischen den Silben der Wörter das Abtheilungszeichen stehe, damit sie gleich wüßten, welche Buchstaben sie zusammen zu einer Silbe zu lesen, und wie am Ende einer Zeile abzutheilen hätten.

Wird beim Lesen ein Fehler gemacht, so geschieht dieß gewöhnlich bei der Hauptsilbe (hier noch erste Silbe genannt) und der Lehrer läßt daher das Wort noch einmal bis zur Endsilbe, dann erst, wenn dieß gelingt, das Wort ganz lesen. Besonders sehe der Lehrer darauf, daß die Kinder die gedehnte und geschärfte Aussprache richtig beobachten. Es wird dadurch nicht nur das richtige Sprechen und Lesen, sondern auch die Rechtschreibung befördert. Nur hüte er sich, deßfalls allgemeine Regeln geben zu wollen. Bei vor-

kommenden Fehlern, z. B. das Kind lies't „Schulle", sage er bloß: dieses Wort muß lang gesprochen werden, weil nach dem Stimmlaut u ein einfacher Mitlaut — ein einfaches l steht; oder bei dem Worte „Fahne" — es muß lang gesprochen werden, weil nach dem Stimmlaut ein h steht; oder bei dem Worte „Wasser", wenn der Schüler „Waser" liest; es muß kurz gelesen werden, weil nach dem Stimmlaut ein doppelter Mitlaut — ein doppeltes s steht; u. s. w. So werden die Kinder gewöhnt, der Regel gemäß zu handeln, und bilden sich diese nach und nach von selbst.

Es ist schon früher bemerkt worden, daß den Kindern die Bedeutung der Wörter, die sie schreiben und lesen, zum Bewußtsein gebracht werden solle, und es wird diese Forderung hier wiederholt. Besondere Veranlassung dazu geben die Wörter bei Nro. 9. Die Kinder werden hier selbst einsehen, wie nothwendig die richtige lange oder kurze Aussprache der Wörter sei; z B. Fuder und Futter ꝛc. ꝛc. Die Erklärung der Wörter muß aber einfach und ungekünstelt — sie muß eine anschauliche sein; nämlich eine kurze Redensart, in welcher das Wort vorkommt; z. B. Liebe. Die Aeltern haben ihre Kinder lieb — sie haben Liebe zu ihren Kindern. Lob. — Der Lehrer lobt die guten Schüler — er ertheilt den guten Kindern Lob ꝛc. ꝛc.

Bei dem Lesen der kurzen Sätze Nr. 13, 14 u. 15 wird bei jedem gefragt: Von wem? oder von welchem Dinge hast du hier etwas gelesen? Was steht da: „wie es ist"? oder „was es ist"? oder „was es thut"? So werden die Kinder gewöhnt, auf den Inhalt des zu Lesenden zu achten.

Sechste Uebung.

Wörter mit zwei verschiedenen Auslauten in der Hauptsilbe — erst ein- dann zweisilbige.

(Schulbuch **A.** S. 19; **B.** S. 26. anfangend.)

Diese Uebung ist offenbar schwieriger, als das Lesen leichter zwei-, selbst dreisilbiger Wörter, wie sie in der fünften Uebung vorkommen, und es ist daher nothwendig, die verschiedenen zusammengesetzten Auslaute rücksichtlich ihrer Verbindung vom Leichtern zum Schwerern fortschreitend zur Uebung zu bringen. Am leichtesten ver-

binden die Kinder mit l noch einen Auslaut, weßhalb wir auch mit dieser Consonanten-Verbindung die Uebung anfangen.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Der Lehrer macht die Schüler aufmerksam, daß die bisher geschriebenen und gelesenen Wörter nur einfache An- und Auslaute *) hatten. Dann spricht er ihnen ein Wort mit einem zweifachen Auslaute vor, z. B. „Arm" und fragt dann: Wie heißt der Stimmlaut in diesem Worte? Wie viele Mitlaute kommen nach dem Stimmlaute? Hat also dieses Wort nur einen einfachen Auslaut? Wörter mit zweifachen Auslauten gibt es viele, und ihr sollt euch jetzt üben, solche Wörter auswendig zu schreiben.

Beim Diktiren dieser Wörter muß der Lehrer die zweifachen Auslaute mit besonderm Nachdrucke sprechen, damit die Schüler dieselben genau unterscheiden und in derselben Aufeinanderfolge, wie sie solche beim Sprechen vernehmen, niederschreiben können. Da es aber eine Hauptsache ist, die Kinder zu gewöhnen, daß sie nicht bloß durch Vorsprechen Anderer, sondern an sich selbst durch eigenes Sprechen die einzelnen Bestandtheile der Wörter erkennen; so lasse der Lehrer jedes vorgesprochene Wort von dem Schüler ganz langsam nachsprechen, anfangs laut, dann von jedem Schüler für sich leise, damit jeder bemerke, was er mit seiner Zunge, mit seinen Zähnen und Lippen ꝛc. thue und sich der diesen Mundstellungen entsprechenden Buchstaben dabei erinnere.

Den einschlägigen Uebungsstoff enthält das Schulbuch bei der sechsten Uebung und zwar Nr. 1. die Verbindungen mit l, Nr. 2. die mit r, Nr. 3. die mit m, Nr. 4. die mit n, Nr. 5. die mit f, ſ, g, ch, Nr. 6. die mit k, b, p, Nr. 7. die mit s, f, t, Nr. 8. nk, ng, Nr. 9. chs. Bei jeder Numm. sind erst ein- dann zweisilbige Wörter aufgeführt. Nr. 10., 11. und 12. enthalten kurze Sätze, bei welchen die schon oben erwähnten Fragen stattfinden.

---

*) Anlaut nennen wir den Laut, mit dem eine Silbe anfängt, Auslaut den Laut, mit dem sie aufhört, Inlaut den Laut zwischen dem An- und Auslaute; z. B. Haus, Anlaut H, Inlaut au, Auslaut s.

Die Lautverbindungen: nk und ng bedürfen besonderer Uebung, vorzüglich ng, das einen ganz eigenthümlichen, etwas durch die Nase gehenden Laut hat. Die Kinder werden am besten darauf aufmerksam, wenn der Lehrer beim Diktiren solcher Wörter diesen Laut mit etwas Nachdruck spricht und die Kinder anhält, dies auch beim Lesen zu beobachten. Auch chs muß besonders geübt werden. Der Lehrer spreche anfangs recht langsam die beiden Laute, dann schneller, bis sie fast wie ks zusammenfließen.

Nachdem der Lehrer von den im Buche stehenden Wörtern und Sätzen, oder andere hieher passende Wörter diktirt hat, und solche gelesen worden sind, wird auch im Buche die einschlägige Nummer gelesen. Sollten dabei einzelne Kinder sich nicht gleich zurechtfinden, so lasse man erst das Wort mit Hinweglassung des letzten Lautes lesen; z. B. Decke den letzten Buchstaben dieses Wortes zu und lies es jetzt! Wie lautet der verdeckte Buchstabe? Lies jetzt den letzten Buchstaben dazu! — Nach der Leseübung tritt, wie gewöhnlich, das Abschreiben aus dem Buche als Zwischenbeschäftigung ein.

Auf dieses Abschreiben lege hier der Lehrer ein besonderes Gewicht, und lasse daher diese Wörter öfters abschreiben. Dadurch gewöhnen sich die Kinder, nach Schreibregeln zu handeln, die ihnen erst später zum deutlichen Bewußtsein gebracht werden können; z. B. daß nach l meistens ein d selten t folgt, vor f nur p nicht b in derselben Silbe stehe 2c. Diese Bemerkung bezieht sich auch auf die Wörter mit verbundenen Anlauten.

Die Uebung mit zweisilbigen Wörtern hat gar keine Schwierigkeit, indem die verbundenen Auslaute der Hauptsilbe schon geübt sind. Doch ist es gut, die Schüler nochmals auf die Endsilben aufmerksam zu machen, und zu erinnern, daß man beim Sprechen solcher Wörter den letzten Laut der ersten Silbe zu dieser Endsilbe spricht; daher man auch beim Lesen so verfahren müsse. Fehlt ein Kind dagegen; z. B. es lies't „Kirsch-e", so sage der Lehrer: Du mußt den Laut sch gleich zu e sprechen, ohne merklich abzusetzen. Auch zum Abtheilen am Ende einer Zeile halte man die Schüler so an.

Siebente Uebung.

Wörter mit zweifachen An= und ein=oder zweifachen Auslauten.

(Schulbuch A. S. 24; B. S. 29. anfangend.)

Die Verbindung mehrfacher Anlaute mit den Stimmlauten ist schwieriger, als das Verbinden der Stimmlaute mit mehrfachen Auslauten; doch ist dieß durch die vorige Uebung gut vorbereitet und wird den Kindern durch die dem Lesen vorangehenden Diktirübungen noch mehr erleichtert; denn sie hören hier in langsamer deutlicher Aussprache diese Verbindungen sprechen, werden in so deutlichem Nachsprechen geübt, setzen dann beim Schreiben für jeden so deutlich, gleichsam einzeln vernommenen Mitlaut den entsprechenden Buchstaben, und so wird ihnen dann das Lesen der Wörter mit verbundenen Anlauten auch sehr erleichtert. Finden einzelne Kinder dennoch Anstand, so lasse man nur den ersten, bei dreifachen Anlauten die beiden ersten, Buchstaben verdecken und z. B. bei dem Worte „Fleiß" erst „leiß" dann „Fleiß" lesen. Sehr zweckdienlich ist es übrigens, diese verbundenen Anlaute einzeln zu üben, so daß sie gleichsam als ein Laut hervorkommen. Zu diesem Zwecke schreibe man sie einzeln z. B. fl, fr ꝛc. an die Schultafel. Im Schulbuche stehen sie ebenfalls vor den treffenden Lesestücken. Hier finden sich bei Nr. 1. die Verbindungen mit f, Nr. 2. mit sch, Nr. 3. mit s, Nr. 4. mit b und p, Nr. 5. mit d und t, Nr. 6. mit g und k, Nr. 7. mit z. Dann kommen unter Nr. 8. Wörter mit zweifachen An= und eben solchen Auslauten und bei Nr. 9 — 14. kurze Sätze vor.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Das Lehrverfahren hier ist dem bei den Wörtern mit Auslauten ganz ähnlich. Der Lehrer spricht ein Wort vor, z. B. „Fluß", fragt nach dem Stimmlaut; dann was für Laute vor demselben sind, und bemerkt nun, daß dieses Wort einen zweifachen Anlaut hat, was bei vielen Wörtern der Fall sei. Beim Zerlegen dieser Wörter lasse man stets den zusammengesetzten Anlaut angeben; z. B. „Fluß", Anlaut? Fl. Stimmlaut? u. Auslaut? ß —; „Frucht", Anlaut? Fr. Stimmlaut? u. — Auslaut? cht. —

Uebungsstoff findet sich im Schulbuche bei der siebenten Uebung von Nr. 1 — 14.

Achte Uebung.

Wörter mit drei verschiedenen An-, oder Auslauten.

(Sch. Bch. A. S. 28 — B. S. 32 anfangend.)

Diese Uebung ist in Rücksicht auf Lehrverfahren ganz der vorigen gleich. Den nöthigen Uebungsstoff findet man im Schulbuche, wo bei Nr. 1. und 2. einzelne ein- und zweisilbige Wörter, bei Nr 3, 4 und 5 kurze Sätze vorkommen, die eben so behandelt werden, wie die früheren.

Neunte Uebung.

Wörter, worin die Buchstaben q, x, ph, c, ch, y, ti vorkommen.

(Sch. Bch. A. S. 29 — B. S. 33 anfangend.)

Die Kinder werden hier mit einigen Eigenheiten unserer Schrift-Sprache rücksichtlich der Bezeichnung etlicher Sprachlaute durch andere, als die bisher erlernten Buchstaben, bekannt gemacht.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Jetzt muß ich euch noch auf einige Buchstaben aufmerksam machen, und ihr könnt dann Alles schreiben und lesen. Schreibt einmal das Wort „Qual". Was für ein Laut zuerst? Kw — Dann? — Zuletzt? — Schreibt nun dieses Wort. (Die Kinder schreiben Kwal und der Lehrer sagt dann:) Das Wort heißt richtig Qual, aber statt der Buchstaben *kw* macht man diese beiden: (er schreibt *qu* an die Tafel). Schreibt jetzt das Wort *qual* auf diese Weise. — So oft ihr also bei einem Worte die Laute *kw* hört und sollt es schreiben, so setzt immer diesen Buchstaben (er deutet auf *q*) und setzet darnach *u*, welche dann zusammen *kw* gesprochen werden. —So noch einige Wörter, wie sie im Schulbuche bei der neunten Uebung unter Nr. 1. nebst kurzen Sätzen vorkommen. Nach dem Diktandoschreiben zeigt der Lehrer den Schülern das gedruckte Q q im Buche und läßt dann auch da lesen.

L. So wie man für die Laute *kw* besondere Buchstaben hat, so ist dieß auch noch bei einigen anderen Lauten der Fall. Man hat nämlich für die Laute *ks* diesen Buchstaben: (er schreibt *x* an die Wandtafel). Schreibt nun einige Wörter mit diesen Buchstaben: *max, xaver* 2c. — Zeigen des gedruckten X x im Buche bei Nr. 2, wo auch einige Wörter und Sätze als Uebungsstoff vorkommen.

L. Nebst *qu* und *x* gibt es noch einige Buchstaben, die besondere Eigenheiten haben, diese sollt ihr nun auch gar kennen lernen. In einigen Wörtern wird nämlich statt *f* (er schreibt dabei an die Tafel) *ph* gesetzt. Nun diktire er das Wort *joseph* und noch einige, wie sie im Schulbuche bei Nr. 3 vorkommen, und lasse dann auch im Buche lesen und daraus abschreiben.

L. Nun werden wir bald mit allen Buchstaben zu Ende sein. In einigen Wörtern hat man für *z* und *k* diesen Buchstaben: (er schreibt *c* an die Tafel). Für *z* kommt er nur in solchen Wörtern vor, wo *ä, ö, e* oder *i* nach ihm steht; vor andern Stimmlauten und vor allen Mitlauten steht er für *k*. Ich will euch jetzt einige Wörter diktiren, die ihr mit diesem Buchstaben schreiben sollet.

Der Lehrer findet solche Wörter im Schulbuche bei Nr. 4 *a* u. *b*, zeigt daselbst auch das gedruckte C c und macht die Kinder noch besonders aufmerksam, daß sie C nicht mit E verwechseln, läßt dann aus dem Buche lesen, und geht endlich auf Ch über, wo solches als K vorkommt,

L. Seht! (er schreibt *ch* an die Tafel) auch dieser Buchstabe steht in einigen Wörtern statt *k*. Ich will euch einige solche Wörter diktiren. (Schulbuch bei Nr. 4. *c*.) Vorzeigen des gedruckten Ch und Lesen aus dem Buche.

L. Für *i* kommt zuweilen dieser Buchstabe: (er schreibt *y* an die Tafel) vor. Auch mit diesem sollt ihr einige Wörter schreiben. Der Lehrer diktirt nun die Wörter im Buche bei Nr. 5, sagt noch, daß dieser Buchstabe am Anfange der Wörter gar selten vorkomme, er wolle ihnen jetzt nur zwei solche nennen, nämlich den Namen

einer Stadt: York, dann den besondern Namen dieses i — Ypsilon; zeigt dann das gedruckte Y y und läßt auch aus dem Buche lesen.

L. Nun zur letzten Eigenheit zweier Buchstaben. (Er schreibt an die Tafel *ti*). Diese beiden Buchstaben lauten, wenn ein Stimmlaut nachkommt, wie *zi*. Auch einige solche Wörter sollt ihr jetzt schreiben und dann auch aus dem Buche lesen. Nr. 6.

Der Unterricht über die Sprachlaute und deren Bezeichnung — die Buchstaben — kann nun als geschlossen betrachtet werden. Der Grund im Lautwesen ist gelegt, und alles Weitere ist Sache der Uebung. Wir können daher jetzt die Aufmerksamkeit der Schüler mehr auf den Bau der Wörter rücksichtlich ihrer Silben — Sprach-Silben — lenken.

Es ist aber auch jetzt Zeit, zur deutschen Currentschrift überzugehen. *) Durch die Elementarschrift sind die Schüler dazu hinlänglich befähigt, und sind auch im Unterscheiden der Schriftzeichen fest genug, als daß eine Verwirrung zu befürchten wäre. Wir kommen also bei einer neuen Stufe unseres Schreiblesеunterrichts an, auf welcher die Wörter nach S p r a c h s i l b e n betrachtet, das Satzlesen gesteigert, die deutsche Currentschrift erlernt und neben der Druckschrift gebraucht werden soll.

Obgleich diese Schrift von den Schülern jetzt bald erlernt ist, so sind doch besondere Uebungen darin nothwendig. Damit aber die Uebungen im Lesen und Diktandoschreiben nicht unterbrochen, sondern in gehöriger Steigerung fortgesetzt werden können, ist es zweckdienlich, die Schüler im Schreiben der Currentschrift eigens zu üben, und bis sie in dieser Schrift die nöthige Gewandtheit haben, zum Diktandoschreiben, so wie zum Abschreiben aus dem Buche die Elementarschrift noch beizubehalten, was aber natürlich jetzt nur sehr kurze Zeit dauern kann.

Wir gehen nun zur nähern Darstellung der dritten Stufe des Schreiblesеunterrichtes über.

---

*) Fällt natürlich bei Denen hinweg, die gleich vom Anfange an sich der Currentschrift bedienen.

Dritte Stufe.

Deutsche Druckschrift neben dem Erlernen der deutschen Currentschrift. *)

Die zwei und mehrsilbigen Wörter nach Sprachsilben betrachtet. — Daher Erwachsen einsilbiger Wörter zu mehrsilbigen Wörtern durch Biegung, Ableitung und Zusammensetzung. — Dabei Unterscheidung der Haupt- und Nebensilben, Einübung der Schreibart der letztern, dann vorläufige Kenntniß vom Haupt-, Geschlechts-, Eigenschafts- und Zeitworte, von Stamm-, abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern —. Fortgesetzte Uebung im Satz-Lesen und Schreiben.

Wir haben zwar schon auf der vorigen Stufe zwei- auch dreisilbige Wörter zur Uebung im Schreiben und Lesen gebracht; sie wurden jedoch nur nach Sprechsilben behandelt. Wir legen aber ein besonderes Gewicht darauf, die Kinder frühzeitig mit dem Bau der Wörter auf praktischem Wege bekannt zu machen, und lassen da-

*) Wer gleich Anfangs die deutsche Currentschrift zu Grunde legt, wird den zu dieser und der folgenden Stufe gehörigen lithographirten Anhang im Schlb., der die deutsche Currentschrift in methodisch geordneter Stufolge enthält, zur Wiederholung der zu Anfang schon vorgenommenen Uebungen, so wie auch zur weitern Ausbildung benützen. Oeftere Wiederholung der Elementarübungen ist bekanntlich zur Erzielung einer guten Handschrift notwendig. — Der Stoff der 3. u. 4 Stufe im Schulbuche wird zur ferneren Uebung in dieser Schrift, und besonders zur Förderung der Rechtschreibung benützt, indem die Schüler angehalten werden, das Gedruckte mittelst der deutschen Currentschrift schön und richtig abzuschreiben.

her aus einsilbigen Wörtern mehrsilbige erwachsen, und zwar zuerst durch Anfügung von Mehrungs-, dann durch Biegungs-, endlich durch Ableitungssilben, und zuletzt durch Zusammensetzung. Dabei werden den Schülern auf anschauliche Weise die Begriffe von Ein- und Mehrzahl beigebracht; sie lernen die Bezeichnung der letzteren kennen; die Begriffe von Umlaut, von Sprachsilben (Haupt- und Nebensilben) von Ding-, Eigenschafts- und Zeitwörtern, so wie auch vom Redesatze werden immer mehr verdeutlichet. Die Ausscheidung der Silben nach Biegungs- und Ableitungssilben ist jedoch nur für den Lehrer da; dem Schüler sind diese Silbenarten bloß Nebensilben; er hat nur Haupt- und Nebensilben zu unterscheiden. Die Nebensilben suchen wir den Kindern so geläufig zu machen, daß sie sich beim Schreiben sogleich die Schreibart derselben vorstellen, beim Lesen aber dieselben schnell mit einem Blicke überschauen und mit der Hauptsilbe verbunden aussprechen können. Sind diese so oft wiederkehrenden Nebensilben den Kindern im Schreiben und Lesen recht eingeübt, so können die Schüler desto mehr Aufmerksamkeit auf die Hauptsilbe richten, und es wird auf diese Weise sowohl die Rechtschreibung, als auch die Lesefertigkeit ganz besonders gefördert; es wird aber auch dadurch das Verstehen der Sprache immer mehr zu erzielen gesucht, was eine Hauptsache ist. Was nützt Lesefertigkeit, wenn man das, was man lies't, nicht versteht *)! Zum Verstehen der Schriftsprache müssen aber die Kinder schon frühzeitig — am besten gleich beim Schreiblesеunterricht — angehalten werden. Die geeignete Bekanntmachung mit dem Bau der Wörter, neben zweckdienlicher Erklärung der Bedeutung der Wörter, tragen dazu sehr viel bei. Nur muß man sich hüten, Begriffserklärungen geben zu wollen. Die Kinder sollen hier z. B. nicht angeben, was man unter einem Dingworte, Eigenschaftsworte ꝛc. versteht; wohl aber, daß dieses oder jenes Wort ein Dingwort, ein Eigenschaftswort ꝛc. sei. Das können sie schon jetzt bloß durch Anschauung lernen.

Wir wollen nun zu diesen verschiedenen Uebungen wieder Beispiele des Lehrverfahrens zu geben suchen; müssen aber hier, so wie in der Anwendung selbst, die Uebungen im Diktandoschreiben und im

---

*) Hierüber haben wir uns schon in der Einleitung ausgesprochen.

Lesen der Druckschrift von den Schreibübungen der Currentschrift getrennt behandeln, und auch jeder dieser Uebungen von den Schulstunden eine eigene angemessene Zeit widmen.

Die Andeutung des Lehrverfahrens bei den Uebungen im Erlernen der deutschen Currentschrift wollen wir, um den Zusammenhang nicht zu unterbrechen, am Ende in einem Anhange geben.

Fortgesetzte Uebungen im Auswendigschreiben neben dem Lesen im Buche.

Erste Uebung.

Erwachsen einsilbiger Wörter zu mehrsilbigen durch Biegungssilben.

A. An Haupt- oder Dingwörtern.

1) Hauptwörter in der Einheit und Mehrheit. Diese bezeichnet:

a) durch die Biegungssilbe *e*, erst ohne, dann mit Umlaut in der Hauptsilbe.

L. Schreibt das Wort „Tisch"! (Ein Schüler schreibt dieses Wort an die Wandtafel, die übrigen auf ihre Schiefertafeln). Wie kann man aus diesem Worte das Wort „Tische" machen? Sch. Man muß ein *e* anhängen. L. Nun schreibt „Tische"! Wenn ihr das Wort „Tisch" höret, oder leset, denkt ihr an einen oder an mehrere Tische? Sch. An einen Tisch. L. Bedeutet das Wort „Tische" auch nur einen Tisch? Sch. Mehrere Tische. L. Wodurch ist denn an diesem Worte (er zeigt auf „Tische") angezeigt, daß es mehrere oder viele Tische bedeutet? Sch. Durch *e* L. Wie viele Silben hat das Wort „Tisch", welches nur ein solches Ding bedeutet? — Wie viele Silben hat aber das Wort „Tische"? — Dieselbe Silbe „Tisch" kommt auch hier wieder vor, welche Silbe kam aber noch dazu, um anzuzeigen, daß es viele solche Dinge bedeutet? — Wenn ich die Silbe *e* ausspreche, könnt ihr euch dabei schon etwas denken? — Wenn ich aber die erste Silbe „Tisch" allein ausspreche, könnt ihr euch dabei etwas denken? — Eben deshalb ist diese Silbe auch die Hauptsilbe in dem Worte „Tische." Neben der Hauptsache gibt es aber auch Nebensachen, eine solche Nebensache

ist hier die Silbe *e*; sie ist also eine Nebensilbe. Wie heißt die Hauptsilbe in dem Worte „Tische? Warum Hauptsilbe? Sch. Weil man sich dabei schon Etwas denken kann. L. Wie heißt die Nebensilbe? Sch. *e*. L. Warum Nebensilbe? Sch. Weil man sich bei ihr allein nichts denken kann.

L. Nun gebt weiter Acht! Was für Thiere leben im Wasser? Sch. Fische. L. Schreibt erst „Fisch" und dann „Fische"! Wie wird aus dem einsilbigen Worte „Fisch" das zweisilbige Wort „Fische"? Was bedeutet das Wort „Fisch"? (Wie viele solche Thiere?) Sch. Ein solches Thier. L. Und das Wort „Fische"? Sch. Mehrere solche Thiere. L. Wie heißt die Hauptsilbe in diesem Worte? Wie die Nebensilbe? Was zeigt euch die Hauptsilbe an? (Wißt ihr an welches Ding ihr bei dieser Silbe denken sollet?) Was zeigt also die Hauptsilbe an? Sch. Das Ding, an das man denken soll. L. Und was zeigt hier die Nebensilbe e an? Sch. Daß es viele solche Dinge gemeint sind.

L. Nun merkt! Die Wörter, die Dinge bedeuten, heißt man Dingwörter, auch Hauptw. und diese sind, wie ihr wißt, immer in Büchern mit großen Anfangsbuchstaben geduckt, auch werden sie so geschrieben, was auch ihr, wenn ihr die großen Buchstaben schreiben könnet, thun müsset. *) Zu den Dingwörtern spricht man gewöhnlich die kleinen Wörtchen „der, die, das", um gleichsam auf sie hinzu deuten. Diese Wörtchen heißt man auch Geschlechtswörter; ihr werdet darüber später noch mehr hören. Man sagt z. B. der Fisch, und wenn es mehrere sind: die Fische. Wenn ein Dingwort nur ein solches Ding bedeutet, so sagt man: dies ist die Einheit oder es steht in der Einzahl; wenn es aber mehrere solche Dinge bedeutet: es steht in der Mehrheit — Mehrzahl. Welche von diesen Wörtern an der Tafel (Tisch, Tische, Fisch, Fische) stehen in der Einzahl und welche in der Mehrzahl? Jetzt will ich noch einige Wörter in

*) Bei etwas günstigen Verhältnissen können die zu Anfang des Schuljahrs neu eingetretenen Schüler auch jetzt die großen Anfangsbuchstaben schreiben, und da hält man sie auch gleich an, diese bei den Hauptwörtern in Anwendung zu bringen; jedenfalls muß dieß geschehen bei der 2ten Schülerabtheilung, welche diese Uebungen als Wiederholung mitmachen.

der Einheit diktiren und ihr sollt von jedem die Mehrheit beisetzen. „Der Aal". Wie heißt's, wenn es mehrere sind? Sch. Die Aale. L. Wie heißt die Hauptsilbe in diesem Worte? Wie wird sie ausgesprochen? Diese gedehnte Aussprache wird mit doppeltem *a* angezeigt. Schreibt erst „der Aal," dann die Mehrheit davon!

Auf dieselbe Weise noch einige Wörter, z. B. die Haare, die Beete, die Heere, die Meere, die Kameele, die Boote, die Moose, die Loose. — L. Das Thier. Wie wird der Grundlaut in diesem Worte gesprochen? Wie schreibt man ein gedehntes *i*? Sch. *ie*. L. Merkt auch, daß man bei diesem Worte auch noch an das T ein h anhängt. Schreibt „das Thier", dann die Mehrheit davon! — L. Der Schuh, die Schuhe, Hauptsilbe vom letzten? Wie wird der Grundlaut davon gesprochen? Wie schreibt man ein gedehntes *u*? Schribt nun „Schuh" und die Mehrheit davon! — L. Das Schiff, die Schiffe. Hauptsilbe vom letzten Worte? Wie wird der Grundlaut davon gesprochen? Sch. Kurz. L. Wodurch zeigt man das beim Schreiben an? Sch. Durch das doppelte *f*. L. Schreibt!

Andere zu diesen Uebungen dienliche Wörter findet man im Schulbuche bei der ersten Uebung der dritten Stufe unter Nr. 1. *a*. (Sch. Bch. A. S. 31 — B. S. 35.)

L. (Er schreibt an die Tafel: der Bach, die Bäche.) Welches von diesen Wörtern bedeutet die Einheit — welches die Mehrheit? Wie wurde aus „Bach" — „Bäche"? Was wurde aus dem Grundlaut von „Bach"? (*ä*). Und welche Silbe wurde angehängt? (*e*). — Eben so: der Rock, die Röcke; der Krug, die Krüge; der Baum, die Bäume. — L. An den frühern Wörtern wurde die Mehrheit bloß dadurch angezeigt, daß man an die Hauptsilbe *e* anhängte; was für eine Veränderung ging aber an diesen Wörtern noch vor? Was wurde bei „Bach" aus *a*? bei „Rock" aus *o*? bei „Krug" aus *u*? bei „Baum" aus *au*? — Dieß drückt man so aus: Der Grundlaut der Hauptsilbe erhielt den Umlaut. Wie heißt der Umlaut von *a*? von *o*? von *u*? von *au*? — Wenn ich sage: Gebt dem *a* den Umlaut, was sollt ihr thun? Sch. Aus *a* ein *ä* machen. L. Wenn *au* den Umlaut erhält, wie muß es geschrieben werden? Sch. *äu*. L. Das merkt ja, damit ihr nicht *eu* schreibt, wenn

die Hauptsilbe *au* hat. — Weitern Stoff zur Uebung bietet das Schulbuch bei Nr. 1. b. dar.

Das Lesen dieser Wörter hat gar keine Schwierigkeit; denn zweisilbige Wörter mit der Endung *e* waren schon früher da. Der Lehrer hat hier weiter nichts zu thun, als höchstens wiederholt aufmerksam zu machen, wie dergleichen Wörter am Ende einer Zeile abgetheilt werden müssen. Ueberhaupt ist der Stoff dieser Uebung mehr zur Rechtschreibung zu benützen.

b) durch die Biegungssilbe *er*.

L. Schreibt! „das Kind — die Kinder". Welches von diesen Wörtern steht in der Mehrheit? Wie wurde das Wort „Kinder" aus „Kind"? Welche Silbe wurde daran gehängt? — L. Wie nennt man die Orte, wo sich Hirsche und Rehe aufhalten? (Wälder). Wie heißt das Wort, wenn es einen solchen Ort bedeutet? Schreibt: „der Wald" und nun die Mehrheit davon! — Wie wurde aus „Wald — Wälder"? Welcher Buchstabe bekam den Umlaut? Welche Nebensilbe wurde angehängt? Nun sagt, wie aus dem Worte „Wald das Wort „Wälder" entstand. — Leset die Hauptsilbe von dem Wort Wälder! Nun die Nebensilbe! Jetzt das ganze Wort, wobei aber der letzte Buchstabe vom zweifachen Auslaut der Hauptsilbe zur Nachsilbe gelesen werden muß. Welches von den zwei geschriebenen Wörtern steht in der Mehrheit? Durch welche Silbe ist die Mehrheit angezeigt?

Ferneren Stoff zum Diktandoschreiben, so wie auch zum Lesen der Druckschrift und zum Abschreiben liefert das Schulbuch bei Nr. 2.

c) durch die Mehrungssilbe *en*.

L. Schreibt! „der Fürst." Bedeutet dieses Wort einen oder mehrere solcher großer Herren? Wenn es nun mehrere bedeuten soll, wie muß es heißen? Schreibt nun! „die Fürsten." Wie ist Fürsten aus Fürst entstanden? — Schreibt! „der Knabe." Wie muß es heißen, wenn es mehrere sind? Wie wurde aus Knabe — Knaben? Sch. Es wurde n angehängt. — Eben so auch: die Nadel, die Nadeln; die Mauer, die Mauern.

Der Lehrer diktirt noch einige hieher einschlägige Wörter, deren

er im Schulbuche bei Nr. 3 findet, und läßt dann die im Buche hieher gehörigen, gedruckten Wörter lesen.

d) die Mehrheit bloß durch das Geschlechtswort, oder durch den Umlaut angezeigt.

L. Schreibt! „Der Schreiber, die Schreiber; der Gärtner, die Gärtner" rc. Wurde denn bei diesen Wörtern, um die Mehrheit anzuzeigen, auch eine Silbe angehängt? Woran erkennt ihr denn (auf der und die Schreiber zeigend), welches von beiden die Mehrheit ist? Sch. An dem Wörtchen „die." L. Dieß ist bei vielen Wörkern der Fall. Schreibt nun weiter! „der Vater, die Väter; die Mutter, die Mütter; die Tochter, die Töchter" rc. Wodurch erkennt ihr die Mehrheit bei diesen Wörtern? Sch. Wieder an dem Wörtchen „die." L. Wasfür eine Veränderung ist aber auch mit den Grundlauten vorgegangen? Sch. Sie haben den Umlaut erhalten. L. Bei einigen Wörtern erkennt man also auch die Mehrheit an dem Umlaute. (Schulbuch bei Nr. 4.)

Zur Zwischenbeschäftigung mag der Lehrer Wörter in der Einheit anschreiben und die Schüler bilden daraus die Mehrheit. — Auch können die Kinder auf die schon bekannte Weise angeleitet werden, Sätze, wie sie bei Nr. 6 — 8. vorkommen, zu bilden.

e) Wörter mit s, oder ß am Ende der Hauptsilbe. — Bildung der Mehrheitsform dieser Wörte '

Der Lehrer läßt schreiben und die Mehrheit bilden: Glas, Gras, Haus, Loos, Fuchs, Dachs, Ochs, Gans rc. und bemerkt dabei, daß, wenn zur Hauptsilbe mit s noch eine Silbe kommt. die mit einem Grundlaut anfängt, dieses s sich in ſ verändert. welches beim Lesen zur Endsilbe gesprochen wird. (Schulbuch bei Nr. 5, a.)

Ferner diktirt er: Nuß, Faß, Schloß, Fluß, Riß, Paß rc. und läßt von jedem dieser Wörter die Mehrheit bilden, wobei er bemerkt: Wenn zu einer scharf gesprochenen Hauptsilbe mit ß eine Silbe kommt, die mit einem Grundlaut anfängt, so wird aus ß — ſſ, wovon das eine ſ zur vordern, das andere ſ zur Nachsilbe gesprochen und eben so abgetheilt werden muß. (Schulbuch. bei Nr. 5. b.) Wird aber eine Hauptsilbe mit ß lang ausgesprochen, so bleibt ß,

wenn auch die Nachsilbe mit einem Grundlaut anfängt; z. B. der Fuß, die Füße. (Schulbch. bei Nr. 5. c.)

Bei Nr. 6 — 8 Uebung im Satzlesen. Dabei wird aber mit den Schülern nichts weiter genommen, als gefragt, ob sie von einem oder von mehreren Dingen etwas gelesen — und was sie davon gelesen haben. Bei a findet in letzter Beziehung die Frage statt: Wie ist das Ding? bei b was ist das Ding? bei c was thut das Ding? bei d was geschieht dem Dinge, von dem ihr gelesen habt?

Als Aufgabe zur Zwischenbeschäftigung können die Kinder aufgefordert werden, diese Sätze schön und richtig abzuschreiben.

Besondere Denk-, Sprech- und Aufschreibübungen *)

Namen den Dinge.

Zur Förderung der Denk- und Sprachfertigkeit und als Vorübung zum schriftlichen Gedankenausdruck können von jetzt an mit dem Schreiblesеunterrichte besondere Denk-, Sprech- und Aufschreibübungen verbunden werden. Wir beginnen diese Uebungen mit dem Benennen der Dinge aus dem Anschauungskreise der Kinder. Dadurch sollen die Kinder zunächst angeleitet werden, auf Alles zu merken, was sie umgibt, ihre Umgebung recht anzuschauen und richtig zu benennen, dann diese Namen aus dem Kopfe niederzuschreiben.

1) Namen von Dingen an verschiedenen Orten.

L. Ich will hören, ob ihr alle Dinge, die ihr in der Schule sehet, nennen könnet. Nenn' Du mir eines? Du! — Du! Ihr habt jetzt Dinge genannt. Jedes von euch hat ein Wort gesagt, und was hat jedes dieser Wörter bedeutet? Sch. Ein Ding. L. Wie nennt man die Wörter, die Dinge bedeuten? Sch. Ding- oder Hauptwörter. L. Und wie nennt man die kleinen Wörtchen, die man gewöhnlich zu den Hauptwörtern setzt? Sch. Geschlechtswörter. L. Gut! Jetzt sollt ihr mir jedes der genannten Dinge noch einmal nennen und zwar erst in der Einzahl, dann in der Mehrzahl, aber auch immer das passende Geschlechtswort dazu sagen!

---

*) Diese sind nach Kellners prakt. Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht bearbeitet, und eignen sich besonders für die II. Schülerabtheilung.

L. Nun sollt ihr, was ihr jetzt mündlich gethan habt, schriftlich thun. Schreibt also die Namen der Dinge in der Schule auf eure Schiefertafeln; jeden erst in der Einzahl und dann gleich dazu in der Mehrzahl mit den passenden Geschlechtswörtern. Mit was für Anfangsbuchstaben müßt ihr aber die Hauptwörter schreiben? Wie aber die Geschlechtswörter? — Nur wenn ein solches Wort zu Anfang steht, schreibt man es auch mit einen großen Anfangsbuchstaben. Nun schreibt! Macht auch nach jedem Hauptworte einen solchen Strich (,), den man Beistrich oder Komma heißt, und nach dem letzten Hauptworte einen Punkt.

Der L. beschäftigt sich inzwischen mit einer andern Abtheilung, alsdann sieht er nach, wie die Schüler die Aufgabe gelöset haben, und läßt das Verfehlte verbessern.

Eben so läßt der Lehrer mündlich und schriftlich benennen Dinge im Hause, im Hofe, im Garten, auf dem Felde im Dorfe oder in der Stadt, in der Kirche.

Dann gebe er dieser Uebung eine andere Form; er nenne von den bisher angeführten Dingen mehrere, und lasse von den Schülern den Ort angeben, wo sich dieselben befinden und fordere sie dann auf, dasselbe schriftlich zu thun, und zwar, daß sie immer zuerst den Ort nennen und dann die daselbst befindlichen Dinge aufzählen sollten. Z. B. In der Schule sind — Nun setzt einen Doppelpunkt (:) zum Zeichen, daß jetzt kommen soll, was da ist, schreibt dann die einzelnen Namen der Dinge, trennt sie, wie bisher, durch Komma, verbindet die beiden letzten durch „und", vor welches aber kein Komma gesetzt wird, und macht zuletzt einen Punkt.

Macht's jetzt eben so mit Dingen in dem Dorfe — in der Kirche. x. x.

2) Namen der Dinge nach dem Stoffe, aus welchem sie gemacht sind.

Durch diese Uebung werden die Kinder neben der Erweiterung ihres Wortvorrathes schon mehr dahin geführt, das Wesen der Dinge zu erkennen.

L. Woraus ist der Tisch gemacht? Woraus der Rock? — Woraus das Schloß an der Thür? — Das, woraus etwas

gemacht ist, nennt man seinen Stoff. Was nennt man Stoff? Wie heißt der Stoff zu meinem Rock? Jetzt sollt ihr Dinge dem Stoffe nach nennen. Schreibt also: Aus Holz sind — nun zählt auf, setzt aber dabei die euch schon bekannten Unterscheidungszeichen.

So läßt man, wie bisher, nennen und aufschreiben Dinge aus Eisen, Leder, Tuch u. dgl.

3) Ordnen der Dinge.

L. Ich habe hier mehrere Hauptwörter an die Tafel geschrieben; ihr sollt sie nach dem Stoffe ordnen! (Rock, Schuh, Hemd, Hammer, Betttuch, Nagel, Teppich, Bohrer, Tisch, Ambos, Handtuch, Schrank, Sattel, Stiefel, Hafen, Riemen, Krug, Mantel, Bank, Stuhl, Ofen, u. s. w.) Schreibt zuerst die Namen der Dinge die von Holz, dann die von Eisen ꝛc. sind.

Diese Uebungen können noch vielfältig vermehrt werden, indem man auf die bisher angedeutete Weise nennen und aufschreiben läßt: Namen von Dingen, die uns zur Nahrung dienen, Speisen, Getränke, verschiedenes Obst, Gemüse, Getreide, Beeren ꝛc.; dann verschiedene Kleidungsstücke, Hausgeräthe, Küchengeräthe; — verschiedene Handwerker — die für die Nahrung — für Kleidung, für Wohnung ꝛc. arbeiten; — verschiedene Werkzeuge derselben. — Eben so werden Thiere (vierfüßige, Vögel, Fische, — Hausthiere, wilde Thiere ꝛc.), mancherlei Pflanzen (Bäume, Waldbäume, Obstbäume, Feldfrüchte, Giftpflanzen, Blumen ꝛc.) und Mineralien (Erden, Steine, Metalle ꝛc.) aufgezählt. *)

Endlich stellt man wieder Uebungen an im Ordnen der Dinge nach verschiedenen Rücksichten. Der Lehrer sagt z. B.

a) Alle Dinge auf der Erde sind entweder Thiere, oder Pflanzen, oder Mineralien (Erden, Steine, Metalle), daher hat man die vielen Dinge in drei große Abtheilungen gebracht, die man auch Reiche nennt. Alle Thiere zusammen machen das Thierreich aus; alle Pflanzen (Gewächse) zusammen das Pflanzenreich, und alle Mi=

*) Reichhaltiger Stoff und vortreffliche Anleitung zu solchen Uebungen findet man bei Kellner.

neralien das Mineralreich aus. Ordnet nun nach diesen drei Naturreichen die an der Tafel stehenden Hauptwörter. Fangt so an: Zum Thierreiche gehören: — nun zählt auf und gebraucht dabei die euch schon bekannten Unterscheidungszeichen!

b) Die Dinge in der Welt sind theils lebendige, theils leblose. Ordnet darnach die angeschriebenen Wörter!

c) Die lebendigen Dinge auf der Erde sind entweder Menschen, oder Thiere; die leblosen Dinge nennt man Sachen. Die Namen für Menschen heißt man Personennamen, die Namen für Thiere — Thiernamen, die Namen für leblose Dinge — Sachnamen. Darnach unterscheidet man auch dreierlei Hauptwörter. Schreibt nun 12 Personen=, 12 Thier=und 12 Sachnamen auf!

d) So wie es in der Welt männliche, weibliche und sächliche Dinge gibt, so hat man auch bei den Hauptwörtern ein dreifaches Geschlecht angenommen. Alle Hauptwörter, zu denen man das Wörtchen „der" setzen kann, sind männlichen, alle, zu denen „die" paßt, sind weiblichen und alle, zu denen man „das" setzen kann, sind sächlichen Geschlechtes. Weil nun diese kleinen Wörtchen: „der, die, das" das Geschlecht der Hauptwörter anzeigen, so nennt man sie Geschlechtswörter. Ordnet nun nach dem Geschlechte die angeschriebenen Hauptwörter; fangt also so an: Männliche Hauptwörter sind: ꝛc.

L. Nun will ich euch noch auf etwas aufmerksam machen. Statt der kleinen Wörtchen „der, die, das" findet man vor den Hauptwörtern auch oft die Wörtchen: „ein, eine, ein". Man sagt z. B. „der Mann," aber auch „ein Mann", „die Frau", aber auch „eine Frau", „das Kind", aber auch „ein Kind". Ist's wohl einerlei, ob ich sage „der Mann", oder „ein Mann"? Ihr sollt diesen Unterschied gleich selbst finden. Wenn z. B. ein fremder Mann, eine fremde Frau und ein fremdes Kind zu dir kommen und nach deinem Vater fragen, der aber gerade nicht zu Hause ist, wie wirst du bei seiner Ankunft sagen, wer da war? Sch. Ein Mann, eine Frau und ein Kind. L. Wenn dieselben Leute wiederkommen, wie wirst du jetzt sagen, wer kommt? Sch. Der Mann, die Frau, und das Kind kommen wieder. L. Als die Leute das erstemal kamen, waren sie dir da bekannt, oder unbekannt? L. Du konntest also nicht bestimmen, welcher Mann, welche Frau und welches Kind von den

vielen Männern, Frauen und Kindern auf der Erde diese waren; deshalb sagtest du auch nur „ein Mann, eine Frau, ein Kind waren da. Als aber diese Leute wieder kamen, so kanntest du sie schon etwas, du wußtest bestimmt, welcher Mann, welche Frau und welches Kind, jetzt kommt, nämlich dieselben Leute, die schon da waren, durch welche Wörtchen bestimmtest du das? — Seht, so setzt man allemal, wenn von bestimmten, bekannten Dingen die Rede ist, die Wörtchen „der, die, das" vor die Hauptwörter; dagegen die Wörchen „ein, eine, ein", wenn man nicht bestimmt, welches Ding unter den vielen Dingen derselben Art gemeint sei. Nun merkt! die Geschlechtswörter: der, die, das heißt man, weil sie auf eine bestimmte Person oder Sache hindeuten, bestimmte Geschlechtswörter; die Wörtchen „ein, eine, ein deuten nur unbestimmt irgend eine Person oder Sache an und heißen daher unbestimmte Geschlechtswörter. — Schreibt jetzt die nach dem Geschlechte geordneten Hauptwörter noch einmal ab, setzt aber jetzt zu jedem das unbestimmte Geschlechtswort!

---

2) Ding= oder Hauptwörter mit Biegungssilben zur Bezeichnung der Verhältnißfälle:

es ens e en ern.

L. Heute will ich euch Etwas diktiren, was ein Knabe an seinen verreisten Vater schrieb. „Soll ich das Dach des Haus machen lassen"? — Leset diesen Satz! — Ist das richtig gesprochen „das Dach des Haus"? Wie muß es heißen? Sch. Des Hauses. L. Was mußte also an das Wort „Haus" gehängt werden, damit es in die Rede paßte*)? Sch. es. L. Dies ist eine Silbe. Das Wort „Haus" wurde also etwas verändert, nämlich? — Und wie vielsilbig ist es dadurch geworden? Sch. Zweisilbig. — L. Schreibt! „Der Glanz des Mond ist schön." Leset und seht, ob Alles richtig ist! (Behandelt wie oben). — Schreibt! „Ich fühle den Schlag des Herz." Ist das richtig? Welche Silbe muß an das Wort „Herz"

*) Von Beziehungen der Wörter auf einander, nach **Becker**, kann hier keine Rede sein.

gesetzt werden, wenn es in diese Rede passen soll? Sch. ens. L. Thut das! — Diese Silben: es und ens müssen gar vielen Wörtern angehängt werden, damit sie zu den übrigen Wörtern der Rede passen; sie sind aber beide so leicht zu schreiben und zu lesen, daß wir sie nicht besonders zu üben brauchen. Schreibt also gleich etwas Anderes! „Das Schloß des Graf ist groß." Was ist an dieser kleinen Rede nicht richtig? Wie muß es heißen? Welche Silbe wurde dem Worte „Graf" angehängt? (en.) Auch diese Silbe ist ganz leicht und kam auch schon früher vor.

L. Schreibt! „Das Holz kommt aus dem Walde." Welche Silbe ist hier an Wald angehängt? Die Endsilbe e haben wir schon früher gehabt; dort hat sie die Mehrheit der Dinge angezeigt, hier aber dient sie dazu, daß die Wörter in der Rede besser zusammenpassen; man findet sie daher an vielen Wörtern.

L. Schreibt! „Viele Thiere sind dem Mensch nützlich." Leset diesen Satz! Ist diese Rede ganz richtig? Sagt man „dem Mensch"? Sch. Nein, dem Menschen. L. Welche Silbe wurde an das Wort „Mensch" gehängt? (en.) Auch diese Silbe haben wir schon kennen gelernt; aber dort deutete sie die Mehrheit an, hier aber dient sie wieder dazu, die Wörter in die Rede passend zu machen.

Schreibt! „Die Schüler lesen in ihren Büchern." Leset die Hauptsilbe vom letzten Worte! Die Nachsilbe! (ern.) Diese Silbe wird auch manchen Wörtern angehängt, damit sie besser in die Rede passen.

Ueber den einschlägigen Lesestoff im Schulbuche wird hier bemerkt: Nr. 7. enthält einzelne Wörter und kleine Wortverbindungen. Bei den nicht abgetheilten Wörtern läßt man von den Schülern die Haupt- und Nebensilben angeben, und macht wiederholt aufmerksam, daß man immer beim Lesen den letzten Mitlaut zur Nebensilbe zu lesen habe, wenn diese, wie hier, mit einem Grund- (Stimm-) Laute anfange, und daß man auch so am Ende einer Zeile abtheilen müsse. — Als Zwischenbeschäftigung Abschreiben aus dem Buche.

Besondere Denk-, Sprech- und Aufschreibung.

Namen der Theile eines Dinges.

(Dabei vorläufige Entwicklung vom 1. und 2. Fall der Hauptwörter.)

L. An jedem Ding kann man verschiedene Theile unterscheiden. Ihr sollt euch jetzt üben, die Theile eines Dinges zu nennen. Was könnt ihr für Haupttheile am menschlichen Körper unterscheiden? Er hilft nach, indem er auf den Kopf zeigt und fragt: wie heißt dieser Theil des Körpers? — Die Arme und Beine heißt man zusammen die Glieder, und den Theil, der noch übrig ist, wenn man Kopf und Glieder wegrechnet, heißt der Rumpf. Wie heißen die drei Haupttheile des menschlichen Körpers? Fangt jetzt so an: die Haupttheile des Körpers sind — Schreibt dieß nieder und setzet dabei die richtigen Zeichen!

Nennt jetzt Theile des Kopfes und schreibt sie eben so nieder! — Dann Theile des Rumpfes — der Glieder.

Zur mündlichen Uebung mag der Lehrer auch in vollständigen Sätzen sprechen lassen: Der Kopf ist ein Theil des Körpers, die Stirn ist ein Theil des Kopfes, die Brust ist ein Theil des Rumpfes etc.

Zuerst sagtest du: „der Kopf" und dann „des Kopfes", vorhin sagtest du: der Rumpf ist ein Theil des Körpers und nun sagst du: die Brust ist ein Theil des Rumpfes. Warum einmal „der Rumpf" und das anderemal „des Rumpfes"? Gebt Acht, ihr sollt das einsehen lernen. Wenn ich sage: die Haare des Schweines sind Borsten; die Haare des Schafes heißen Wolle; die Tasche des Rockes ist zerrissen — wessen Haare heißen Borsten? Wessen Haare heißen Wolle? Wessen Rock ist zerrissen? Wenn ihr nun diese Dinge bloß nennen — den Namen nach angeben wollet, würdet ihr sagen: des Schweines, des Schafes, des Rockes? Sch. Nein, sondern: der Rock, das Schwein, das Schaf. L. Ich will beides an die Tafel schreiben (der Rock, das Schwein, das Schaf und darunter des Rockes etc.) Nun gebt an, was für eine Veränderung mit diesen Namen und dem Geschlechtsworte vorgenommen worden ist. Sch. das Geschlechtswort „der" und „das" wurde in „des" verwandelt und an das Hauptwort wurde die Silbe „es" angehängt. L. Wenn ich sage: „Das Fell des Schafes" — wem gehört das Fell? Wessen Fell ist es? — „Die Tasche des Rockes" — Wessen Tasche ist es? Wem gehört also die Tasche?

Wer besitzt sie? Wer besitzt Borsten? Wie sagt ihr aber, wenn ihr diese Dinge bloß nennt? — In diesem Falle, wo ein Ding bloß genannt wird, ist am Worte nichts verändert, wenn man aber anzeigt, daß einem Dinge etwas gehört, daß ein Ding etwas besitzt, so ist das wieder ein anderer Fall, und das Geschlechtswort und das Hauptwort werden etwas verändert, bekommen eine andere Form, nämlich? Was wird aus der und das? Welche Silbe wird dem Hauptworte angehängt? — Wenn ich aber sage: Die Federn der Gans, die Grallen der Katze — was ist da aus dem Geschlechtswort „die" geworden? Sch. „der" L. Ist aber da auch etwas an den Hauptwörtern „Gans" und „Katze" verändert worden?

Wenn man ein Ding bloß nennt, so heißt man diesen Fall den ersten Fall oder den Nennfall; wenn man aber durch ein Hauptwort bestimmt, wem ein Ding gehört, oder wer es besitzt, so nennt man diesen Fall den zweiten Fall, oder auch Besitzfall, Ihr werdet darüber später noch mehr hören. — Nun wollen wir sehen, welche Veränderung im zweiten Fall der Mehrheit vorkommt. Die Felle der Schafe, die Röcke der Knaben ꝛc. Welche Veränderung ist mit dem Geschlechtsworte vorgegangen? Sch. Es ist „die" in „der" verändert worden. L. Die Hauptwörter sind also geblieben, wie im ersten Falle der Mehrheit. Wie wird der zweite Fall in der Einheit gebildet? Sch. Das Geschlechtswort „der" und „das" wird in „des", das weibl. Geschlechtsw. „die" in "der" verwandelt und an die männlichen und sächlichen Hauptwörter wird meistens es angehängt, an manche auch die Silbe en (des Menschen), oder die Hauptwörter bleiben unverändert (das Kind der Mutter) und in der Mehrheit wird das Wort „die" in „der" verändert und die Hauptwörter bleiben wie im ersten Falle der Mehrheit.

Nun merkt noch! Der erste Fall antwortet immer auf die Frage: „wer"? wenn er eine Person ist, — oder „was"? wenn er eine Sache ist; der zweite Fall auf die Frage: wessen?

Jetzt wollen wir fortfahren, uns zu üben im Benennen der Theile verschiedener Gegenstände, wobei ihr immer den zweiten Fall gebrauchen werdet. Zuvor muß ich euch aber noch auf einen Fehler aufmerksam machen, den viele Menschen, die keinen guten Sprachunterricht erhalten haben, begehen. Sie antworten z. B. auf die Frage:

Wessen Haare heißen Wolle? dem Schaf seine Haare. Wessen Rock muß ausgebessert werden? dem Knaben sein Rock. Das ist ganz unrichtig gesprochen. Auf die Frage: wessen? muß man immer mit dem zweiten Falle antworten, also hier sagen: Der Rock des Knaben, die Haare des Schafes.

Nun lasse man angeben die Theile eines Baumes, eines Hauses rc. Zeittheile. rc.

Einige Wiederholungübungen.

Blatt — Nennt Gegenstände, von welchen es ein Theil sein kann! (Buch, Baum, Säge.)

Fuß — Nennt Gegenstände, die einen Fuß haben (Tisch, Berg, Thier, Stuhl, Schrank.)

Stiel — (Blume, Blatt, Messer, Beil rc.)

Schale — (Nuß, Messer, rc.)

Rinde — (Baum rc.)

Jetzt werde ich der Reihe nach Jedem ein Ding nennen, und er soll mir schnell sagen, wovon dieses Ding ein Theil ist. — Der Rüssel — der Flügel — die Tasche — der März — die Stunde — der Keller — der Finger — das Zimmer.

Nun kehre man die Uebung um, und nenne jedem Kinde ein Ganzes, wovon es sofort einen Theil angeben muß. — So kommt Mannigfaltigkeit in diese sprach- und geistbildenden Uebungen.

B) Biegungssilben an Eigenschaftswötern.

Der Lehrer schreibt an die Wandtafel, oder läßt einen Schüler schreiben: „Der Thurm ist groß, die Kirche ist groß, das Haus ist groß. — Der große Thurm, die große Kirche, das große Haus." — L. Welche Silbe ist hier dem Worte „groß" angehängt, damit es zum nächsten Worte paßt? (e). Nun schreibt so: „Großer Thurm, große Kirche, großes Haus." — Welche Silben sind hier an "groß" gehängt? (er, e, es). Wenn man diese Silben wegließe, würde das Wort „groß" zum nächsten Worte passen? Hört einmal: groß Thurm, groß Kirche, groß Haus! — Ihr seht also wieder, daß diese Silben dazu dienen, die Wörter zusammen passend zu machen. Ihr müßt aber auch beim Lesen diese kleinen, angehängten Silben

ordentlich ausdrücken und nicht unachtsam darüber weghudeln. Sie sind übrigens so leicht zu schreiben und zu lesen, daß wir uns gar nicht lange dabei aufhalten wollen. Merkt nur, daß sie Nebensilben sind, zu denen der letzte Mitlaut der Hauptsilbe gelesen werden muß. —Lese= und Diktirstoff im Buche S. 34 bei Nr. 8. 9. 10 und 11.

Bei Nr. 9. und 10. kommen die Steigerungssilben vor. Es erscheinen hier Wörter mit zwei Nebensilben nach der Hauptsilbe. Beim Diktiren solcher Wörter, wie sie hier aufgeführt sind, sehen die Kinder von selbst, wie solche entstehen, und unterscheiden daher leicht die Hauptsilben von den Nebensilben. — Auch hier, wie überall, fleißiges Abschreiben aus dem Buche besonders als Selbstbeschäftigung.

Besondere Denk=. Sprech= und Schreibübungen.

Eigenschaften der Dinge.

(Dabei vorläufiger Begriff vom Eigenschaftsworte.)

L. Bisher habt ihr euch geübt, verschiedene Dinge zu nennen; jetzt sollt ihr darüber nachdenken, wie die Dinge sind, oder sein können. Wir wollen zuerst über ein Haus nachdenken? — Wie ist ein Haus, das schon lang gestanden hat? (alt). Wenn es noch nicht lange gebaut worden ist? (neu) Wenn es von Steinen erbaut ist? (steinern) Wenn es von Holz ist? Wenn es recht viel Raum hat? (geräumig, groß) Wie eines, das wenig Raum hat? Wie ist ein Haus, das weiß angestrichen ist? Wie eines, das braun angestrichen ist? Wie eines, das mehrere Stockwerke hat?

Ein Haus kann also alt, neu, groß, klein, hoch, nieder, steinern, hölzern, weiß, braun ꝛc. sein. Was zeigen alle diese Wörter von dem Hause an? Sch. Wie es ist. L. Wenn ein Haus grün angestrichen ist, was für ein Haus ist es der Farbe nach? Sch. Ein grünes Haus. L. Wenn ein Haus von Steinen erbaut ist, was für ein Haus ist es dem Stoffe nach? Sch. Ein steinernes Haus. L. Wenn ein Haus mehrere Stockwerk hoch ist, was ist das für ein Haus dem Umfange nach? Sch. Ein großes Haus. L. Diese Wörter: grün, steinern, hoch zeigen also an, wie das Haus ist oder was für ein Haus es ist. — Welche Gestalt hat ein Tel=

ler? Eure Schiefertafel? Man kann also die Dinge näher bestimmen nach der Gestalt, nach dem Stoffe, nach der Farbe, nach dem Umfange. Mit welchem Sinne könnt ihr die Farbe an den Dingen wahrnehmen? Mit welchem den Stoff? Mit welchem die Gestalt? Mit welchem noch? Also mit dem Gesichte und dem Gefühle könnt ihr wahrnehmen, wie die Dinge sind. Das kann auch noch durch andere Sinne geschehen. Was könnt ihr z. B. durch den Geschmack vom Honig — vom Essig — vom Bier wahrnehmen? Was könnt ihr durch den Geruch von den Blumen wahrnehmen? Ihr könnt also durch die Sinne wahrnehmen, wie die Dinge sind, und dies durch besondere Wörter ausdrücken. Nun merkt! Das, wie ein Ding ist, was es nämlich an sich eigen hat, nennt man Eigenschaft, (Merkmal) und die Wörter, die anzeigen, wie ein Ding ist, oder welche Eigenschaft (welches Merkmal) es an sich hat, heißen Eigenschaftswörter (Merkmalswörter). Was zeigen die Eigenschaftswörter von den Dingen an? Welche Wörter nennt man Eigenschaftswörter? — Nun folgen verschiedene Aufgaben; z. B. Schreibt Dinge auf, die hoch — nieder — weit — eng — spitzig — rund ꝛc. sind und setzt gleich diese Eigenschaftswörter dazu! z. B. der hohe Thurm.

Drückt das so aus, daß ihr das Wort „ist" dazu braucht und das Eigenschaftswort nachsetzet; z. B. der Thurm ist hoch.

Setzet diese Hauptwörter in die Mehrheit und verbindet die Eigenschaftswörter durch „sind" mit denselben! z. B. die Thürme sind hoch.

Ihr habt jetzt von den Dingen ausgesagt, wie sie sind, und wenn man von einem Dinge so etwas aussagt, so nennt man das, wie ihr schon früher gehört habt, einen Satz. Bildet noch einige solche Sätze, indem ihr von den Dingen, deren Namen hier an der Tafel stehen (er schreibt dann verschiedene Hauptwörter hin), sagt, wie jedes ist; druckt dann diese Sätze auch in der Mehrheit aus; setzt zu Ende eines jeden Satzes einen Punkt, und fangt dann den nächsten Satz mit einem großen Buchstaben an! — Man kann auch hier schon vorbereitungsweise Frage-, Befehl- und Wunschsätze bilden lassen. z. B.

L. Wenn du sagst: Der Knecht ist arbeitsam, so hast du etwas vom Knecht ausgesagt, etwas von ihm erzählt, und ein solcher Satz heißt

ein Aussage= oder Erzählsatze. Wenn du aber sagst: Ist der Knecht arbeitsam? — so hast du etwas gefragt. Solche Sätze, mit denen man fragt, heißen Fragesätze, und bei solchen macht man am Ende keinen Punkt, sondern ein Fragezeichen. Seht dies wird so (?) gemacht. — Wie heißt dieses Zeichen? Wo wird es gesetzt? —

Merkt weiter auf! „Mitschüler sollen verträglich sein." Wenn nun Karl unverträglich wäre, und du dieß nicht haben wolltest, wie würdest du da sprechen? (Karl, du sollst nicht unverträglich sein!) Wie soll er also sein? (verträglich) Das kann man kurz so ausdrücken: „Karl, sei verträglich!" Ein solcher Satz, wo man Jemanden etwas heißt oder befiehlt, ist ein Befehlsatz. Zu Ende eines Befehlsatzes setzt man ein Ausrufzeichen. Seht das wird so (!) gemacht. Nach dem Worte, mit dem man anredet, wird ein Komma gesetzt.

Wenn deine Mutter krank ist, was wirst du wünschen? (Daß sie gesund wäre). Das kann man so ausdrücken: Wäre doch die Mutter gesund! — Einen solchen Satz nennt man Wunschsatz. Am Ende desselben setzt man auch ein Ausrufzeichen.

Wer bildet geschwind einen Frage=, einen Erzähl=, einen Wunsch=, einen Befehlsatz? Jeder schreibe solchen nieder und setze die richtigen Zeichen!

L. Nun sollt ihr mir Eigenschaften vom Wasser angeben. Schreibt z. B. Das Wasser ist flüssig. — Gut. Wie noch? Wenn es gerade aus dem Brunnen kommt? (frisch) Wie, wenn nichts Unreines darin ist? (hell) Wie, weil man durchsehen kann? (durchsichtig) Gut. Jetzt sollt ihr das alles vom Wasser niederschreiben. Schreibt also diese Eigenschaftswörter zu dem ersten (flüssig), trennt sie durch Komma, zwischen den beiden letzten setzt das Wörtchen und, vor welches aber kein Komma kommt.

Bildet solche Sätze über folgende Dinge: Holz, Zimmer, Garten.

Nennt Gegenstände, die weich sind; fangt z. B. so an: Weich sind — setzt einen Doppelpunkt, zählt dann die Dinge auf und setzet dabei die richtigen Zeichen!

Machet es eben so mit Dingen, die hart — spitzig — rund sind.

Gebt an, wie Erde sein kann, setzt also mehrere passende Ei=

genschaftswörter bei und gebraucht die richtigen Zeichen. Fangt so an: Die Erde kann sein — —.

So kann man Eigenschaften aufzählen lassen, von Handwerkern, von Schülern ꝛc., wie sie in der Schule, auf dem Wege ꝛc. sein sollen. Man kann aufmerksam machen auf gute und schlimme Eigenschaften, daß man sich jene angewöhnen, diese ablegen solle.

(Steigerung der Eigenschaftswörter)

L. Wir wollen weiter über Eigenschaften oder — wie man auch sagt: Merkmale der Dinge nachdenken und zwar diesmal über: Holz, Knochen und Eisen. Das Holz ist hart. Wie ist auch der Knochen? Wie auch Eisen? Welche Eigenschaft kommt also diesen drei Dingen zu? (Wie sind sie alle drei?) Welches von diesen drei Dingen kannst du mit einem Messer schneiden? Welches nicht? Welches nur schaben? Welches dieser drei Dinge besitzt also die Eigenschaft (das Merkmal) hart am meisten? Welches weniger? Welches am wenigsten? Seht, das kann man in einem Satze so ausdrücken: Das Holz ist hart, der Knochen ist härter, das Eisen ist am härtesten. Schreibt diesen Satz nieder!

Schreibt einen ähnlichen Satz über folgende drei Dinge: Apfel, Birne, Kirsche — alle drei sind saftig, aber immer eines mehr als das andere. Setzet dabei die Zeichen, so wie im vorigen Satze!

Die Eigenschaften können also in verschiedenen Graden an den Dingen sein.*) Wenn man mehrere Dinge hinsichtlich einer Eigenschaft mit einander vergleicht, so findet man oft, daß diese Eigenschaft bei dem einen in einem höheren, bei dem andern im höchsten Grade vorhanden ist. Z. B. Wenn ich sage „Anton ist fleißig, Karl fleißiger, Fritz am fleißigsten" welche Eigenschaft hat jeder dieser Knaben? — (Wie ist jeder?) Wer hat aber diese Eigenschaft am meisten? oder im höchsten Grade? Wer schon weniger, also im zweiten Grade? Und wer am wenigsten, also im ersten oder gewöhnlichem Grade?

---

*) Es ist hier durchaus nicht um Erschöpfung einer solchen Lehre zu thun, sondern nur um vorläufige Erkenntniß zur Grundlage des Verstehens der Schriftsprache.

Statt Grad sagt man auch Stufe. Das Eigenschaftswort „fleißig“ drückt die unterste oder erste Stufe aus, „fleißiger“ die zweite Stufe und „fleißigsten“ steht auf der dritten Stufe.

Betrachtet nun dieses Eigenschaftswort (er hat sie alle drei an die Tafel geschrieben) in seinen drei Stufen; was ist an "fleißig" angehängt worden, um die zweite Stufe zu bilden? (er) Und um die dritte zu bilden? (est) Wie haben wir vorhin, als wir Holz, Knochen und Eisen mit einander verglichen, an dem Eigenschaftsworte „hart“ die zweite Stufe gebildet? (er angehängt und a in ä verwandelt) Und die dritte? (Wieder a in ä und die Silbe sten angehängt). — Diese Veränderung der Eigenschaftswörter nennt man die Steigerung derselben und die drei Stufen die Steigerungsstufen.

Honig, Syrup und Wasser sind flüssig; aber das eine mehr als das andere. Bildet nun einen Satz, wie den obigen, steigert also dabei das Eigenschaftswort „flüssig!“

Wie ist Eisen dem Gewichte nach? (schwer). Wie ist Blei, weil es noch mehr Schwere hat? Wie Gold weil es am meisten schwer ist? — Schreibt das in einem Satze nieder!

Statt zu sagen: Das Eisen ist schwer, das Blei schwerer, da Gold am schwersten — kann man auch sagen: Das schwere Eisen, das schwerere Blei, das schwerste Gold. Macht dieß mit den Sätzen über Holz, Knochen und Eisen, dann über Honig, Syrup und Wasser auch so!

Wie ist Zinn, weil man es dehnen kann? Wie Kupfer, weil man es noch mehr dehnen kann? Wie Gold, weil man es am meisten dehnen kann? Schreibt auch das in einem Satze nieder und setzt dabei die richtigen Zeichen!

Diese Sätze kann man auch so ausdrücken, daß man mit dem Eigenschaftsworte anfängt, als: Schwer ist das Eisen, schwerer das Blei, am schwersten das Gold. Schreibt die obigen Sätze so nieder!

So gewöhnen sich die Kinder allmählich an Mannigfaltigkeit des Ausdruckes.

Als Wiederholung können folgende Aufgaben gestellt werden: Nennt Gegenstände, welche weiß, hart, flüssig, süß ꝛc. sind.

Ich will Jedem ein Merkmal (eine Eigenschaft) sagen, und Ihr sollt den Gegenstand nennen, auf den es paßt. — Nun soll Jeder zwei Gegenstände nennen, auf die es paßt.

Nun sollt ihr mir drei Gegendstände nennen auf welche das Merkmal paßt, aber zugleich angeben, auf welchen es mehr, und auf welchen es am meisten paßt.

Bei dergleichen Uebungen muß man die Kinder mit zweckmäßigen Fragen unterstützen. Z. B. Wie ist ein Kind, welches gleich thut, was ihm gesagt wird? Das, welches Aeltern und Lehrer, die ihm so viel Gutes thun, lieb hat? — Wie das, dessen Gesicht und Hände immer gewaschen sind? — So leite man die Kinder an, von recht vielen Gegenständen ihrer Umgebung Eigenschaften anzugeben und Sätze theils mündlich, theils schriftlich zu bilden. Dabei kann man die Schüler auch aufmerksam machen auf Fehler, die im Gebrauch der Eigenschaftswörter gemacht werden. Z. B. Wie nennt man einen recht alten Mann? (Greis) Wie ein schwarzes Pferd? (Rappe) Wie ein weißes? (Schimmel) Wäre es wohl richtig gesprochen, wenn man sagte: ein alter Greis, ein weißer Schimmel, ein schwarzer Rappe? — Gibt es auch junge Greise — weiße Rappen — schwarze Schimmel? rc. rc.

---

c) Biegungssilben an Zeitwörtern: et, ert, elt, est, erst, elst.

L. Nun sollt ihr noch einige kleine Silben kennen lernen, die gar oft an Wörtern vorkommen, und auch dazu dienen, sie in die Rede passend zu machen. Schreibt! „Leset gute Bücher"! Was wird hier gesagt, daß ihr thun sollet? Sch. Lesen. L. Hier heißt aber das Wort nicht „lesen," sondern „leset," welche Silbe ist also statt en an die Silbe „les" angehängt? (et). Wie heißt die Nachsilbe in „lesen?" Wie in „leset?" Welcher Buchstabe der Hauptsilbe wird zu diesen beiden Nachsilben beim Sprechen und Lesen gesprochen? (s). Und wenn ihr das Wort „leset" abtheilen sollet, was schreibt ihr davon auf das Ende der Zeile? (le). Und

auf den Anfang der nächsten Zeile? (set) — Gut! Nun ein anderes Sätzchen, was ich oft zu euch sage: „Schreibet schöne Schriften!" Wie viele Silben hat das erste Wort? Wie heißt die Hauptsilbe? Wie heißt die daran gehängte Nachsilbe? (et). Merkt, daß diese Silbe immer mit t geschrieben wird. — Jetzt will ich noch einige Sätze diktiren: „Geht nicht mit Bösen um! Ein gutes Kind lügt nicht." — Wie heißt das erste Wort? Könnte ich nicht auch sagen: Gehet ꝛc. Eben so kann man auch statt "lügt" sagen „lüget nicht"! Welcher Buchstabe ist weggelassen, wenn ich „lügt" schreibe? (e). Was ist also statt et an die Hauptsilbe angehängt worden? (t) Dieß geschieht sehr oft. Dieses t ist also die abgekürzte Silbe et, und es muß daher auch ein hartes t sein. — Jetzt will ich die Silbe et an die Wandtafel schreiben; aber auch noch zwei andere Endsilben (er schreibt: ert und elt), die an manchen Wörtern statt et angehängt sind; z. B. Plaudert nicht in der Schule! Wie heißt das erste Wort? Wie die Hauptsilbe davon? Wie die Endsilbe daran? Wie wird dieses Wort abgetheilt? — Tändelt nicht beim Lernen! (Eben so behandelt). Merkt, daß auch diese Silben mit t geschrieben werden (es sind dieß eigentlich die Silben eret und elet). L. „Kind, du redest ja nicht laut!" Wie heißt die Hauptsilbe bei „redest?" Wie heißt die Endsilbe? (est). — „Besserst du auch deine Fehler?" Wie heißt die Hauptsilbe vom ersten Worte? Wie die Nasilbe? (erst) — Tändelst du schon wieder? Die Hauptsilbe vom ersten Worte? Die Nachsilbe? (elst). Auch diese Silben will ich an die Tafel schreiben, damit ihr sie eine Zeitlang vor Augen habet, und sie gleich beim ersten Anblick erkennen und lesen könnet. Merkt aber auch, daß man bei diesen Silben, wie bei et, oft das e wegläßt, z. B. du schimpfst statt du schimpfest; du schreibst statt schreibest.

Hieher passender Lesestoff kam schon (Sch. Bch. A. S. 18; Nr. 10. — B. S. 25.) vor und kann hier mit vorzüglicher Rücksicht auf Unterscheidung der Haupt- und Nebensilben wiederholt werden. Auch später, bei der vierten Stufe S. 51. Nr. 2 kommt hieher passendes Lehrmaterial vor.

Besondere Denk-, Sprech- und Schreibübungen.

Zustände — Thätigkeiten der Dinge.

Durch diese Uebungen tritt das wichtigste Wort der Sprache — das Zeit- oder Redewort — in seinem Zwecke hervor, wobei die Satzlehre noch mehr vorbereitet und begründet wird.

L. Bisher habt ihr euch geübt, zu sagen, wie die Dinge sind, also die Eigenschaften der Dinge angegeben; jetzt sollt ihr euch üben, zu sagen, was die Dinge thun oder thun können.

Wir wollen damit anfangen, was Kinder in der Schule thun. Also?

Lesen, schreiben, zählen, rechnen, sprechen, aufmerken, nachdenken, beten, sitzen, stehen, fragen, antworten, gehorchen.

Was sollen sie aber da nicht thun? Spielen, plaudern, lachen, essen.

Was haben alle diese Wörter von den Kindern ausgesagt? (Was die Kinder thun.)

Der Lehrer schreibt an die Tafel und fragt dabei: was thue ich jetzt? (Schreiben). Was man thut, nennt man Thätigkeit. Was drücken also alle die Wörter, die ihr eben vom Kinde angegeben habt, aus? Solche Wörter, die ein Thun oder eine Thätigkeit anzeigen oder ausdrücken, wollen wir Thätigkeitswörter nennen. (Der Name Zeit- oder Redewort folgt später, wenn das Kind einsieht, welcher Begriff damit zu verbinden ist.) Warum nennt man obige Wörter Thätigkeitswörter? Welche Wörter nennt man Thätigkeitswörter?

Sagt von jedem der hier an der Tafel genannten Dinge, was es thut! (Hund, Pferd, Vogel, Fisch, Baum ꝛc.) Was habt ihr von jedem dieser Dinge ausgesagt? (Was es thut). Und wenn ihr so von einem Dinge angebt, was es thut, z. B. der Schüler lernt, — versteht man diese Rede? Geben diese drei Wörter zusammen einen verständlichen Sinn? Was machen also diese Wörter zusammen aus? (Einen Satz.) Früher habt ihr Sätze gebildet, indem ihr gesagt habt, wie die Dinge sind, und habt dazu Eigenschaftswörter gebraucht. Was für Wörter braucht ihr aber dazu, um zu sagen, was die Dinge thun? (Thätigkeitswörter).

Drückt obige Sätze in der Mehrheit aus, und merkt darauf, welche Veränderung dabei am Thätigkeitsworte vorgenommen wird. — Drückt diese Sätze wo möglich als Frage-, Wunsch- Befehlsätze aus!

(Personenwörter)

Der Lehrer schreibt an die Tafel „rechnen" und fragt: Wie heißt dieses Wort? Was zeigt es an? (Ein Ding? oder eine Eigenschaft? oder ein Thun?) Wasfür ein Wort ist es also? Wenn du das thust und du willst es mir sagen, wie wirst du sprechen? (Ich rechne). Was für ein Wort hast du statt deines Namens gebraucht? (Ich) Wenn deine Mitschüler auch rechnen und du willst mir das von ihnen und dir zugleich sagen, wie wirst du sprechen? (Wir rechnen). Statt eurer Namen hast du hier das Wort „wir" gebraucht.

Wenn du zu deinem Nachbarn sagst: Du rechnest, was für ein Wort hast du statt seines Namens gebraucht? (Du).

Wie wirst du aber sprechen, wenn du das zu allen deinen Mitschülern sagen willst? (Ihr rechnet). Wer ist mit dem Worte „ihr" gemeint. Also die, zu denen du gesprochen hast. — Dein Nachbar rechnet; ich frage dich was thut jetzt dein Nachbar? Wie wirst du sagen? (Er rechnet). Gesetzt es wäre eine weibliche Person, z. B. deine Schwester, wie würdest du da sagen? (Sie rechnet) Und wenn es ein Gegenstand sächlichen Geschlechtes wäre, z. B. das Kind, was thut es? (Es rechnet.) Dann wenn du es von mehreren sagen willst? (Sie rechnen.)

Nun merkt! diese Wörtchen: ich, du, er, wir, ihr, sie gebraucht man für die Namen der Personen und nennt sie daher Personenwörter oder persönliche Fürwörter.

Man unterscheidet nämlich in der Rede drei Personen: die redende Person auch erste Person genannt, die angeredete (die, zu der man spricht) oder zweite Person, und die Person oder Sache, von der man redet (die besprochene) oder dritte Person. Die Wörtchen: ich und wir sind die Fürwörter der ersten Person; du und in der Mehrheit ihr sind die Fürwörter der zweiten Person; er (sie, es) und in der Mehrheit sie sind die Fürwörter der dritten Person.

Diese Personenwörter kann man immer zu den Thätigkeitswörtern setzen, und eben daran auch diese Wörter leicht erkennen.

Sprecht einmal diese Personenwörter zum Worte: schreiben — singen — beten ꝛc.

Jetzt will ich an die Tafel zu dem Thätigkeitsworte „rechnen“ diese Personenwörter der Reihe nach schreiben (er schreibt unter einander:)

Ich rechne —
du rechnest —
er rechnet —
wir rechnen —
ihr rechnet —
sie rechnen.

Betrachtet einmal die Endsilben an dem Thätigkeitsworte „rechnen“. Wie heißt sie bei der ersten Person? (ne) Bei der zweiten? (nest) bei der dritten? (net), bei der ersten in der Mehrheit? (nen) bei der zweiten? (net) bei der dritten? (nen). Die Endsilben: e, est, et, en finden sich also bei den Thätigkeitswörtern, und da merkt noch besonders für die Rechtschreibung, daß die Silbe et immer mit t geschrieben wird; ferner, daß man oft statt et nur das t spricht, z. B. er singt statt singet. ꝛc.

Schreibt nun zu jedem der hier an der Tafel stehenden Thätigkeitswörtern die Personenwörter! — Drückt diese Sätze auch als Fragen aus!

Jetzt kann man auch die Kinder vorläufig auf die drei Hauptzeiten (Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft) aufmerksam machen, und den Begriff von Zeitwort noch mehr verdeutlichen.

Wir wollen jetzt fortfahren von verschiedenen Gegenständen anzugeben, was sie thun. Nennt Handwerker, die in Holz arbeiten! Nun sagt, was sie thun? — Sägen, hobeln ꝛc.

So führe man die bekanntesten Arbeiter nach dem Stoffe vor, den sie verarbeiten.

Wenn du einen Taglöhner fragst, was er heute thue, wie wird er antworten? (Ich arbeite). Wenn du nun fragst, was er gestern gethan hat, wie wird er antworten? (Ich habe gearbeitet.) Und wenn du ihn nun fragst, was er morgen thun werde? (Ich werde arbeiten.)

Sage nun die drei Antworten des Taglöhners!

Ich arbeite, ich habe gearbeitet, ich werde arbeiten.

Sage so drei Sätze mit dem Thätigkeitsworte „lesen"!

Wenn du sagst, ich schreibe, was thust du da eben jetzt? (Schreiben) Wann thust du es? (Jetzt). Also in der jetzigen oder gegenwärtigen Zeit. Wenn du aber sagst: Ich habe geschrieben; meint man da auch, daß du es jetzt thust? Dein Schreiben ist also schon geschehen, es ist vorüber, die Zeit, wo es geschehen ist, ist vergangen; dein Thun ist also in der vergangenen Zeit ausgesagt. Wenn du aber sagst: Ich werde schreiben — ist's da auch schon geschehen oder wird es erst geschehen? — Es ist also hier in der zukünftigen Zeit ausgedrückt.

Wir wollen das, was du jetzt sagtest noch einmal zusammenstellen: Ich schreibe — hier ist dein Thun in gegenwärtiger Zeit ausgedrückt.

Ich habe geschrieben — hier ist es in der vergangenen Zeit,

Ich werde schreiben — hier ist es in der künftigen Zeit dargestellt.

L. So ist es mit jeder Thätigkeit. Alles, was ein Ding thut, geschieht zu einer gewissen Zeit; entweder geschieht es jetzt — gegenwärtige Zeit, oder es ist schon geschehen — vergangene Zeit, oder es wird erst geschehen — künftige Zeit. Wir unterscheiden also drei Zeiten; die Zeit welche jetzt da ist, und wie heißt diese? (Gegenwärtige Zeit.) Die schon vorüber ist, und wie heißt diese? (Vergangene Zeit.) Und die erst noch kommen wird? (Die künftige Zeit). Schreibt! Der Schüler lernt — der Schüler hat gelernt — der Schüler wird lernen. In welche Zeit ist's im ersten Satz ausgedrückt? In welcher im zweiten? Und in welcher im dritten? Durch welches Wort ist denn diese verschiedene Zeit angezeigt? Durch das Wort „Schüler" oder durch das Thätigkeitswort „lernen?" — Schreibt noch drei Sätze: Ich gehe — Ich bin gegangen — Ich werde gehen. — In welchem dieser Sätze ist das Thun in der vergangenen Zeit, bei welchem in der gegenwärtigen und bei welchem in der künftigen Zeit dargestellt? — Durch welches Wort ist diese verschiedene Zeit ausgedrückt?

Nun merkt! Weil die Thätigkeitswörter auch zugleich die Zeit

ausdrücken können, in der ein Thun geschieht, so werden sie auch Zeitwörter genannt. Wie nennt man die Thätigkeitswörter noch? Warum? — Nun wollen wir darüber nachdenken, wie an den Zeitwörtern die Zeit ausgedrückt wird. Zur Bezeichnung der gegenwärtigen Zeit (Ich lerne, ich gehe) ist zum Zeitworte kein besonderes Wort mehr gesetzt worden? Wenn ich aber sage: Ich habe geschrieben, du hast geschrieben, er hat geschrieben, wir haben geschrieben 2c. — was für Wörtchen sind noch zum Zeitwort „schreiben" gesetzt worden, um die vergangene Zeit auszudrücken? (habe, hast, hat, haben). Dieß sind Veränderungen oder Formen von dem Worte haben. Und wenn ich sage: Ich bin gegangen, du bist gegangen, er ist gegangen, wir sind gegangen, ihr seid gegangen —, was für Wörtchen sind hier zum Zeitworte „gehen" noch gesetzt worden? (bin, bist, ist, sind, seid.) Das sind Veränderungen oder Formen von dem Worte „sein". Zur Bildung der vergangenen Zeit braucht man also entweder haben oder sein. Gebt weiter Acht! „Ich werde schreiben, du wirst schreiben, er wird schreiben, wir werden gehen, ihr werdet gehen, sie werden gehen." — Welche Wörtchen sind hier zum Zeitworte „schreiben" oder „gehen" gesetzt worden, um die zukünftige Zeit auszudrücken? (werde, wirst, wird, werden, werdet.) Dieß sind Veränderungen oder Formen vom Worte werden. Zur Bildung der künftigen Zeit wird also das Wort werden gebraucht. Diese Wörter: haben, sein und werden sind auch Zeitwörter, und weil sie dazu helfen die vergangene und künftige Zeit an den Zeitwörtern auszudrücken, so nennt man sie Hilfszeitwörter. Welche Wörter gebraucht man, um an den Zeitwörtern die vergangene Zeit auszudrücken? (haben oder sein) Welches zur künftigen Zeit? (werden). Warum werden diese Wörter Hilfszeitwörter genannt? —

Ich will jetzt an die Tafel einige Zeitwörter schreiben (schreibt an: singen, zeichnen, reiten, fahren.) Ihr sollt zu jedem die Personwörter der Einheit und Mehrheit setzen und sie in den drei Zeiten ausdrücken.

(Nennform der Zeit- oder Redewörter.)

L. Aus den bisher gebildeten Sätzen habt ihr bemerkt, daß man vorzüglich durch die Zeitwörter von den Dingen redet, das Zeitwort

wird deßhalb auch Redewort genannt. Ihr habt aber auch bemerkt, daß das Zeit- oder Redewort in der Rede verschieden verändert wird (ich rede, du redest, er redet, wir reden, ihr redet, sie reden), also verschiedene Formen erhält. Darüber wollen wir noch ein wenig mit einander sprechen. — Nennt, was ein Hund thun kann! (bellen, beißen, wachen 2c.) Ihr habt jetzt mehrere Zeit- oder Redewörter genannt, welche Endsilbe ist an jedem? (en). Diese Form des Redewortes, wo man es bloß nennt, ohne mit demselben von einem Dinge etwas auszusagen, heißt man Nennform (auch Grundform). „Der Hund bellt" — Wie bellt der Hund? (laut, heftig). Wie ist also das Bellen des Hundes? Sprecht im vollständigen Satze! Das Bellen des Hundes ist heftig. — Von wem habt ihr da etwas ausgesagt? (Vom Bellen) Bisher habt ihr immer von Dingen etwas ausgesagt, also Hauptwörter genannt; ist denn Bellen auch ein Ding? Das ist eine Thätigkeit und das Wort, welches die Thätigkeit bezeichet? (Ein Redewort) In welcher Form steht da dieses Redewort? Wenn ein Zeitwort in der Nennform steht, so kann ich etwas von ihm aussagen, gerade so, als wäre es ein Hauptwort; man kann dann auch das Geschlechtswort „das" davor setzen und muß es auch mit einem großen Anfangsbuchstaben schreiben.

Der Hund bellt. — Der bellende Hund
Der Hund ist geschoren. — Der geschorene Hund
Der Hund ist geliebt. — Der geliebte Hund.

An solchen und ähnlichen Sätzen kann man auch zeigen, daß aus der Nennform nicht bloß Hauptwörter, sondern auch Merkmals- oder Eigenschaftswörter gebildet werden können, indem zu letzterem Zwecke ein d an die Nennform gehängt wird. Eben so kann ferner ein Eigenschaftswort aus derselben Form durch die Vorsilbe ge gebildet werden; z. B. geschlagen; gerufen, oft wird statt der Silbe en ein t angehängt; z. B. gelobt; geliebt.

(Befehlform)

L. Aus der Nennform kann auch eine andere Form gebildet werden. Wenn ihr sagt: Der Hund wacht, so habt ihr vom Hunde etwas ausgesagt. Befehlt einmal einem Hunde etwas! (Sch. Hund,

wache! belle! beiße nicht!) L. Gebt die Nennform von diesen Redewörtern an! (wachen, bellen, beißen). Mit welchem Buchstaben endigt sich die Nennform der Redewörter? (n) Was laßt ihr aber weg, wenn ihr mit diesen Wörtern befehlt? (n). Die Form des Zeitwortes, mit welcher ihr befehlet, heißt Befehlform; wie wird diese aus der Nennform gebildet? — Wenn aber mehrere Hunde da wären, wie würdet ihr da befehlen? (Hunde, wachet ꝛc.) welchen Buchstaben hängt ihr dann statt des weggeworfenen n an? (t).

Bildet nun Sätze, wo das Zeitwort in der Befehlform steht und zwar in der Einheit und Mehrheit!

(Sprechweise.)

Mit dem Rede- oder Zeitworte sprechen wir also von den Dingen; das kann aber auf verschiedene Weise geschehen. Wenn ich sage: Dein Freund kommt — was weißt du jetzt von deinem Freunde? Wie weißt du es? (Gewiß oder ungewiß?) Hier habe ich also mit dem Redeworte „kommen" etwas als gewiß von deinem Freunde ausgesagt. Wenn ich aber sage: Man sagt, dein Freund komme — ists jetzt auch gewiß, daß er kommt? Es ist als ungewiß ausgesagt. Und wenn ich sage: Dein Freund käme, wenn das Wetter schöner wäre; unter welcher Bedingung käme er also? Hier ist bedingt etwas ausgesagt. Wir haben also vom Freunde die Thätigkeit „kommen" das erstemal als gewiß, das zweitemal als ungewiß und das drittemal als bedingt ausgesagt. Wenn man von einem Gegenstande etwas bestimmt und gewiß sagt, so spricht man: das Redewort steht in der gewissen Form und nennt diese Sprechweise die gewisse. Sage etwas von deinem Nachbarn in der gewissen Sprechweise aus! — Wenn man aber von einem Gegenstande etwas als ungewiß aussagt, weil man es selbst nicht recht weiß, es nur meint, hofft, vermuthet ꝛc. z. B. man sagt, Karl sei krank; man glaubt, das Gewitter habe geschadet ꝛc., so nennt man diese Sprechweise die ungewisse und das Zeitwort steht in der ungewissen Form. Sage nun von deinem Nachbar etwas in der ungewissen Sprechweise aus! — Wenn man aber von einem Gegenstande etwas aussagt, das nur unter einer gewissen Bedin-

gung geschieht, z. B. Karl würde geschickt, wenn er fleißig wäre; Franz lebte noch, wenn er mäßig gewesen wäre — so nennt man diese Sprechweise die bedingende, und das Redewort steht in der Bedingform. Sag nun von deinem Nachbar etwas in der bedingenden Sprechweise aus!

Zu den Sprechweisen gehört auch die Befehlweise (wozu auch das Biten, Ermahnen gehört ꝛc.). Wir haben also viererlei Sprechweisen kennen gelernt; nämlich: 1) die gewisse, 2) die ungewisse, 3) die bedingende und 4) die befehlende.

Unterscheidet in folgenden Sätzen diese verschiedenen Sprechweisen! Der Hund bellt. Ich glaubte, der Hund belle. Der Hund bellte, wenn er den Fremden bemerkte. Hund, belle!

Bildet selbst Sätze in den verschiedenen Sprechweisen! Nehmet dazu den Vogel und dessen Thätigkeiten!

(That- und Leideform.)

Was thut der Fuhrmann? (Er fährt). Drückt das in einem Satze aus! (Der Fuhrmann fährt). Jetzt hast du gesagt, daß der Fuhrmann etwas thut, daß er thätig ist. Wenn ich aber sage: Der Fuhrmann wird gefahren — ist da der Fuhrmann auch thätig? Wie denn? Gebt Acht! Wenn Einem etwas geschieht, etwas an Einem gethan wird, das leidet man, und man ist leidend. Wie ist also der Fuhrmann, wenn er gefahren wird? Wenn man von einem Dinge aussagt, was es thut, so steht das Zeit- oder Redewort in der Thatform; sagt man aber von einem Dinge aus, was es leidet, so steht das Redewort in der Leidensform und da ist immer das Hilfszeitwort „werden" dabei.

Unterscheidet in folgenden Sätzen die That- und Leideform der Zeit- oder Redewörter: Die Speise wird gekocht. Das Brod nährt. Das Brod wird gegessen. Die Pferde ziehen. Die Pferde werden angespannt. Der Hund hat gebissen. Der Hund wurde angehängt. Der Baum wird blühen. Der Baum wird veredelt werden.

Sage mit dem Redeworte „loben" von dir aus zuerst, daß du es thust, dann daß du es leidest. (Ich lobe. Ich werde gelobt). Nun in der vergangenen Zeit! — Jetzt in der künftigen Zeit!

Sage dasselbe zu einer zweiten Person! Und nun sage dasselbe von einer dritten Person!

Zweite Uebung.

Erwachsen einsilbiger Wörter zu mehrsilbigen durch Ableitsilben.

Bei den hier vorkommenden Uebungen hat man folgende Hauptpunkte ins Auge zu fassen:

1) Das abgeleitete Wort ist auf geschickte Weise aus dem Kinde zu erfragen.

2) Das Stammwort desselben von dem Kinde auffinden, vom abgeleiteten Worte die Haupt- und Nebensilben angeben, dann aber auch das Wort nach Sprechsilben abtheilen zu lassen.

3) Die Ableitsilben sind zur bleibenden Anschauung vom Lehrer an die Wandtafel zu schreiben und zu bemerken, ob damit Dingwörter, oder andere Wörter gebildet werden.

4) Bei solchen Ableitsilben, wo etwas wegen der Rechtschreibung zu beobachten ist, solches besonders zu bemerken.

5) Die gewählten Stamm- und abgeleiteten Wörter von den Kindern schreiben, dann diese, so wie auch das hier Einschlägige aus dem Buche lesen und abschreiben zu lassen.

6) Die Bedeutung der abgeleiteten Wörter dem Kinde theils abzufragen, theils in Sätzen und Redensarten zur Anschauung zu bringen.

An diesen Uebungen nehmen besonders die Schüler der zweiten Abtheilung Theil; diese, so wie auch die der ersten Abtheilung, welche jetzt auch schon die deutsche Currentschrift werden schreiben können, und schon einigermassen die Hauptwörter kennen, beobachten auch den Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben; auch geben sie die Bedeutung der Wörter an, im Falle die kleinern Schüler dieselbe von manchen Wörtern nicht leicht finden.

Uebrigens muß ich noch bemerken: 1) Daß mit diesen Uebungen die Lehre von der Wortbildung keineswegs erschöpft werden soll, was auch auf dieser Stufe nicht zweckmäßig wäre; 2) daß ich das Lehrverfahren nur bei einigen Ableitsilben umständlich, dann aber immer kürzer angeben werde.

A. Nachsilben.

I. Ableitsilben zur Bildung von Haupt- oder Dingwörtern.

a) Ableitsilbe e

L. Ein Vater wollte ein Feld kaufen, und schrieb deßwegen an einen Freund, er möge ihm sagen, ob das Feld groß sei. Dieser schrieb: „Das Feld ist sehr lang, aber nicht breit.“ Schreibt auch ihr diesen Satz! Gut; schreibt jetzt! „Das Feld hat eine große Länge, aber wenig Breite.“ — Was hat das Feld, weil es lang ist? (Länge) Wie ist aber das Feld nicht? (Nicht breit). — Was hat es also nicht? (Keine Breite). Von welchem Worte kommt das Wort „Länge“ her? (Von lang). Das Wort „Länge“ ist von „lang“ abgeleitet, es ist ein abgeleitetes Wort; und das Wort, von dem es gebildet ist, oder von dem es herkommt, heißt sein Stammwort. Welches ist das Stammwort von „Länge“? Wie ist aus lang das Wort Länge gemacht worden? Was wurde aus dem Grundlaute a? (ä) Und welche Endsilbe wurde angehängt? (e). Wie wurde also das Wort Länge aus lang gebildet? — Könnte man denn das Wort Länge nicht auch so schreiben (er schreibt: Lenge an die Tafel)? Merkt! Wenn der Grundlaut a in der Hauptsilbe beim abgeleiteten Worte den Umlaut erhält, so muß ä nicht e geschrieben werden. — War in dem vorhin geschriebenen Satze nicht noch ein so abgeleitetes Wort? Denkt nur daran, was das Feld nicht hatte! — Von welchem Worte ist „Breite“ abgeleitet? Wie? — Wer recht groß ist, was sagt man, daß der hat? (Größe) Schreibt erst: groß, dann Größe! — Wie ist aus groß das Wort Größe gebildet? — Schreibt das Wort „krumm“! Macht daraus ein neues Wort, indem ihr dem u den Umlaut gebt, und dem Worte ein e anhängt! Wie heißt dieses abgeleitete Wort? Wie seine Hauptsilbe? Seine Nebensilbe? — Schreibt das Wort: „braun“! Bildet daraus ein neues Wort, indem ihr e anhängt und dem an den Umlaut gebt! Wie heißt dieses neue Wort? Von welchem Worte ist es abgeleitet? Wie heißt der Grundlaut des Stammwortes? Was wurde daraus beim abgeleiteten Worte? Merkt, daß man immer äu und nicht eu schreibt wenn das Stammwort au hat. — Welche Endsilbe hatten alle diese

abgeleiteten Wörter? Und was bedeuten alle diese Wörter? (Ist die Breite kein Ding? Die Größe? die Kälte? ꝛc. Bedeuten also diese Wörter nicht Dinge?) Es sind also Ding= oder Hauptwörter, und man kann daher zu jedem das Wörtchen „die" setzen, und muß sie also auch mit großen Anfangsbuchstaben schreiben.

L. Nur sollt ihr selbst aus den Wörtern, die ich hier an die Tafel geschrieben habe, solche abgeleitete Haupt= oder Dingwörter bilden und das Wörtchen „die" vorsetzen. (Er hat schon vorher an die Tafel geschrieben: kalt, warm, stark, schwach, schwarz, glatt, hart, naß, roth, bloß, hohl, hoch — hier sage man, daß man nicht Höche sondern Höhe bilde — kurz, gut, sauer, blau. Dieses Wortbilden gibt den Kindern neuen Reiz, bringt Mannigfaltigkeit in die Zwischenbeschäftigung und fördert zugleich den nächsten Zweck — das Schreiben und Lesen.

Stoff zum Diktiren und Lesen findet sich im Schulbuche bei der hieher gehörigen zweiten Uebung unter N. 1. — Bei den abgeleiteten Wörtern wird gefragt, woher sie kommen, welches die Haupt= und Nebensilben seien, wie ein solches Wort beim Schreiben abgetheilt werde, warum in der Hauptsilbe ä, ö, ü, äu stehe ꝛc. — Das Abschreiben aus dem Buche muß besonders auch hier recht fleißig betrieben werden. Diese Bemerkung gilt auch für die folgenden Uebungen.

b) Ableitsilbe: er — ner — ler.

L. Ein Vater will neue Fenster machen lassen, an welchen Handwerker wird er sich wenden müssen? (An den Glaser). Von welchem Worte ist das Wort Glaser gemacht, oder abgeleitet? Wie wurde es gebildet? Wie heißt die Hauptsilbe? Wie die Nebensilbe? Wie theilt man es im Schreiben ab? Was für ein ſ ist zuletzt im Worte „Glas"? Da aber bei dem Worte „Glaser" das ſ zur Nachsilbe gesprochen wird, was für eines muß es da sein? (Ein langes ſ). Schreibt nun dieses Wort auf eure Schiefertafeln, und ich will diese Endsilbe wieder an die Wandtafel schreiben, was ich auch später mit den übrigen Nebensilben thun werde. Das Wort Glas bedeutet ein Ding; was für ein Wort ist es also? Das davon

abgeleitete Wort Glaser bedeutet einen Menschen, was für ein Wort ist es also auch?

L. Bei welchem Handwerker kauft man Brod? Von welchem Worte ist das Wort „Bäcker" abgeleitet? (Von backen). Wie heißt die Hauptsilbe von „backen"? Wie die Nebensilbe? Wie ist aus „backen — Bäcker" gebildet worden? Was wurde aus dem Stimm= oder Grundlaute in der Hauptsilbe „back"? Welche Silbe wurde statt der Nachsilbe en angehängt? (er). Wie heißt also die Hauptsilbe von Bäcker? Wie die Nebensilbe? Wie theilt man beim Sprechen ab? Das Wort „backen" zeigt ein Thun an, was für ein Wort ist es also? Das davon abgeleitete Wort „Bäcker" bedeutet einen Menschen, also eine Person, was für ein Wort ist es daher? Was für ein Geschlechtswort könnt ihr dazu setzen? — Merkt! mit der Ableitsilbe er werden aus Hauptwörtern und auch aus Zeitwörtern Hauptwörter gebildet. Ihr sollt nun mittelst der Nachsilbe er dergleichen Wörter bilden.

Nachstehende Wörter mag der Lehrer zur Uebung im Wortbilden an die Tafel schreiben: Fleisch, Hut, Seil, Schloß, Stadt, Kram, Schaf, Topf Mord, Forst, Thurm, Burg; — Mauer, Gürtel, Nadel, Sattel, Wagen, Garten; — Kutsche, Schule, Sünde; — Kirche, Sold, Lüge, Butte, Pforte; — mahlen, zahlen, prahlen, brauen, klagen, jagen, kaufen, sprechen, zanken, schreiben. — Dabei mache er aufmerksam, daß das ß in der Stammsilbe beim abgeleiteten Wort in ss übergeht; daß die Wörter, welche die Endsilbe e haben, nur r annehmen; daß die mit den Endsilben en oder el das e derselben verlieren, so daß die Endsilbe dann ner oder ler lautet; daß auch manche Wörter statt er die Silbe ner annehmen, wobei die auf e diesen Buchstaben verlieren.

Nachdem die so gebildeten Wörter gelesen sind, fragt der Lehrer nach der Bedeutung derselben etwa auf folgende Weise: Was denkt ihr euch unter einem Huter? Was macht ein solcher Mann? Das Wort Huter bedeutet also einen Mann, der? — (Hüte macht). Was bedeutet das Wort Schlosser? Welche Silbe zeigt an, daß es ein Mann gemeint sei? (Die Silbe er). Dieß ist die Nebensilbe; welche Silbe zeigt aber an, was er fertigt, was er macht, oder womit er umgeht? (Die Nebensilbe, oder die Hauptsilbe?) — Was

thut ein Zänker? ein Prahler? Wen nennt man einen Räuber? einen Lügner? ıc. Welche Endsilbe hatten alle diese Wörter? Was für eine Person, eine männliche, oder eine weibliche, zeigt diese Nebensilbe er an? Welche Silbe zeigt aber in allen diesen Wörtern an, womit sich diese Person abgibt, was sie fertigt, oder was sie thut? Sch. Die Hauptsilbe *).

Stoff zum Diktiren, so wie zum Drucklesen und Abschreiben findet sich im Schulbuche bei Nr. 2.

e) Ableitsilbe: in — innen.

L. Ihr habt nun schon zwei Nachsilben kennen gelernt, womit man neue Wöeter, und zwar Hauptwörter bilden kann; es gibt deren noch mehrere; ihr sollt gleich wieder mit einer neuen bekannt werden. Wie heißt man die Frau von einem Jäger? Sch. Jägerin. L. Von welchem Worte ist dieses Wort gebildet? Wie viele Silben hat das Wort „Jäger"? Dieses Wort hat schon eine Nachsilbe, nämlich er, welche Nachsilbe wurde aber noch angehängt? Sch. in. L. Wie viele Silben hat also das Wort „Jägerin"? Wie heißt die Hauptsilbe? Die erste Nachsilbe? Die zweite Nachsilbe? — Solche Wörter mit zwei Nachsilben gibt es viele. Nun theilt auch das Wort nach dem Sprechen ab! Sch. Jä=ge=rin. L. Schreibt erst: Jäger dann Jägerin. — Daß dieses Wort ein Dingwort ist, brauche ich euch wohl nicht erst zu sagen; eben so, daß die Nachsilbe in eine weibliche Person bedeutet. — Wie nennt man eine weibliche Person, die sich mit Kochen beschäftiget? Von welchem Worte ist „Köchin" abgeleitet? Wie heißt die Hauptsilbe? Die Nebensilbe? Schreibt erst: kochen, dann Köchin. — Jetzt auch: der Graf, die Gräfin; der Fürst, die Fürstin; der Kaiser, die Kaiserin; der Lehrer, die Lehrerin; der Gärtner, die Gärtnerin. — L. Das Wort Gräfin bedeutet eine Gräfin, wie heißt aber das Wort, wenn es mehrere bedeuten soll? Sch. Gräfinnen. L. Wie heißt davon die Hauptsilbe? Die erste Nebensilbe? (in.) Die zweite Nebensilbe? (en).

*) Es muß wiederholt werden, daß nur ein beispielweises Lehrverfahren hier angedeutet wird. Unmöglich können und sollen alle Fragen, die der Lehrer an seine Schüler zu thun hat, bei jeder Ableitsilbe angegeben werden.

Nun merkt! Die Nachsilbe in wird in der Mehrheit, weil sie da geschwind gesprochen wird, mit zwei n geschrieben, wovon das eine zur letzten Silbe gelesen wird. Schreibt nun die Mehrheit von: Schülerin, Lehrerin, Bäuerin, Tänzerin! Wie viele Silben hatte jedes dieser vier Wörter in der Einheit? Wie viele aber in der Mehrheit? (vier). Da seht, was für große Wörter ihr schon schreiben und lesen könnet! Es geht immer besser, seid nur recht fleißig, dann werdet ihr recht geschickt, und eure Aeltern haben große Freude an euch!

Zur Uebung im Bilden solcher Wörter schreibe der Lehrer an die Tafel: König, Lehrer, — Gärtner, Löwe und fordere die Schüler auf, von den neu gebildeten Wörtern auch gleich die Mehrheit beizusetzen. — Leseübung im Buche bei N. 2. Derselbe Stoff dient auch zum Abschreiben.

d) Ableitsilbe: chen — lein.

L. Wir wollen wieder eine neue Nachsilbe kennen lernen. Wie nennt man einen kleinen Knaben? Sch. Knäblein, auch Knäbchen. L. Von welchem Worte kommt Knäbchen oder Knäblein her? Hauptsilbe? Nebensilbe? Welche Silbe zeigt an, daß dieser Knabe klein ist? Sch. Die Silbe chen oder lein. L. Schreibt erst Knabe, dann Knäblein und Knäbchen. Merkt aber, daß man nicht Knäbichen sprechen und schreiben darf, und daß man die Silbe chen stets mit ch schreibt, wie ich sie jetzt oben an die Wandtafel schreiben will. — Auch die Wörter mit dieser Silbe bedeuten Dinge, sind also Dingwörter. — Nun schreibt noch: Das Wäldchen, das Bäumchen, das Häuschen, das Körbchen, das Hündlein, das Büchlein, das Glöcklein, das Strichlein. Was für Dinge bedeuten alle diese Wörter? (große oder kleine?) Durch welche Nachsilbe wird das angezeigt? Sch. Durch chen und lein. L. Schreibt auch noch folgende Wörter: Die Dose, das Döschen. Merkt hier, daß an diese Hauptsilbe statt ſ ein s geschrieben werden muß, sonst würde man (er schreibt an die Tafel: Döſchen) lesen „Dö-schen." — Ich will nun sehen, ob ihr richtig schreibt. (Er diktirt: Die Base, das Bäschen, der Hase, das Häschen, das Röschen, das Bläschen). —

Zur Wortbildung mögen folgende Wörter an die Tafel ge-

schrieben werden: Das Faß, der Baum, das Haus, das Messer, der Löffel, die Vase, der Hase, die Dose. — Lese- und Abschreibübungen im Buche bei Nr. 4.

e) Ableitsilbe: ling.

L. Wie nennt man einen Menschen, der kein Knabe mehr, aber doch noch kein Mann ist? Sch. Jüngling. L. Von welchem Worte kommt dieses Wort her? Hauptsilbe? Nebensilbe? Schreibt erst jung, dann Jüngling! — Wie heißt man einen Menschen, den man besonders lieb hat? Sch. Liebling. L. Schreibt: lieb dann Liebling! — Wie heißt man einen Menschen, der in Gunst steht? Sch. Günstling. L. Schreibt: Gunst, dann der Günstling. — Wie heißt man einen Menschen, der recht wild ist? Sch. Wildling. — L. Schreibt auch noch folgende Wörter und sagt bei jedem, von welchem Worte es herkommt: der Frühling, der Jährling, der Lehrling, der Züchtling, der Sträfling, der Weichling, der Schwächling.— Welche Endsilbe haben alle diese abgeleiteten Wörter? Diese Silbe schreibe ich wieder an die Tafel, und ich brauche euch wohl nicht erst zu sagen, daß die Wörter mit dieser Nachsilbe, Dingwörter sind.

Schreibt einmal die Mehrheit von folgenden Wörtern: Der Liebling, der Lehrling, der Zögling. — Wie viele Silben haben alle diese Wörter in der Einheit? Wie viele aber in der Mehrheit? Wie viele Nebensilben also in der Mehrheit?

Zur Wortbildung mögen angeschrieben werden: Der Hof, die Zucht, die Sprosse, das Nest, weich, frisch, früh, wild. — Leseübung und Abschreiben aus dem Buche bei Nr. 5.

f) Ableitsilbe: schaft.

L. Was machen alle Bürger an einem Orte zusammen aus?— Die Bürgerschaft. — (Sollten die Schüler es nicht wissen, so sage es der Lehrer geradezu). Woher kommt dieses Wort? rc. — Wie heißt man mit einem Worte Alles, was Jemand erbt, zusammen?— Erbschaft. — Wie kann man auf ähnliche Weise alle Diener eines Herrn zusammen nennen? — Dienerschaft. — Wie nennt man ein Stück Land, das einem Grafen gehört und worüber er zu gebieten hat, also das Gebiet eines Grafen? — Grafschaft. — Wenn Men-

schen recht gut und freundlich gegen einander sind, sich als Freunde gegen einander bezeigen, so sagt man, sie leben in Freundschaft. Was wird man wohl von denen sagen, die feindlich gegen einander gesinnt sind, sich als Feinde gegen einander betragen; in was leben diese? Sch. In Feindschaft. L. Das kann man auch so ausdrücken: Sie sind im Zustande der Feindschaft. Wie heißt man aber den Zustand, in welchem die Menschen als Freunde leben? Sch. Freundschaft. — L. Welche Endsilbe hatten alle diese Wörter? Auch diese Silbe schreibe ich an die Tafel. Merkt! daß sie immer mit einem f geschrieben wird. Was bedeuten die mit dieser Silbe gebildeten Wörter? Ist die Freundschaft ꝛc. kein Ding? Kann man nicht, eben deshalb weil diese Wörter Dinge bedeuten, das Wörtchen „die" davorsetzen? Was für Wörter sind es also? Jetzt schreibt diese Wörter, dann noch folgende: Die Herrschaft, die Wirthschaft, die Feindschaft. — Nun die Mehrheit von Grafschaft, Herrschaft. — Wie viele Silben haben diese Wörter in der Mehrheit? Wie viele Nebensilben? Welche? Sch. schaft und en. L. Wie müssen solche Wörter abgetheilt werden?

Zur Wortbildung können angeschrieben werden: der Feind, der Mann, der Nachbar, der Wirth, der Kaufmann, der Handel. — Lesen und Abschreiben aus dem Buche bei Nr. 6.

g) Ableitsilbe: thum.

L, Wie heißt man alles Land (alle Städte und Dörfer), das einem Kaiser gehört? Sch. Kaiserthum. L. Woher kommt dieses Wort? Hauptsilbe? Nebensilbe? Merkt, daß diese Silbe immer mit th geschrieben wird, wie ich sie auch hier an die Tafel schreiben will. Schreibt jetzt: Das Kaiserthum, das Herzogthum, das Fürstenthum, das Bisthum. — Auch die Wörter mit der Nachsilbe thum bedeuten Dinge, sind also Dingwörter. Wie nennt man Etwas, das uns heilig ist? (Heiligthum). Wie eine Sache, die uns eigen ist? (Eigenthum). — Schreibt auch noch: Alterthum, Reichthum, Irrthum. — Schreibt auch jetzt die Mehrheit von diesen drei Wörtern! Welche Silbe müßt ihr noch nach thum setzen? (er.) Und was wird aus dem u in der Sylbe thum. (ü).

Zur Wortbildung wird angeschrieben: Alter, Priester, Juden, Heide, Christen, irren, wachsen. — Lesen im Buche bei Nr. 7.

h) Ableitsilbe: ung.

L. Mehrere Wälder zusammen nennt man auch „Waldung". — Woher kommt wohl dieses Wort? — Wie nennt man ein Gebäude, das lauter Ställe enthält? Sch. Stallung. L. Wie alle Kleider zusammen? — Kleidung. — Wie alles Wetter, warmes, kaltes, regnerisches, heiteres, zusammen? Witterung. — Die Menschen, die etwas hoffen, leben in der Hoffnung. Woher kommt dieses Wort? — Wodurch können Kinder bald Lesen und Schreiben lernen? — Durch Uebung. — Der Schlaf stärkt uns; wozu dient uns also der Schlaf? — Zur Stärkung. — (Sagen die Kinder: zum Stärken, so fordere der Lehrer sie auf, mit einem Worte, welches die Nachsilbe ung hat, zu antworten). Beantwortet auch folgende Fragen mit Wörtern auf ung: Wer gut erzogen ist, der hat eine gute — nun was? Sch. Erziehung. L. Wer gebildet ist, der hat? — Bildung. — Was nimmt der Lehrer mit den Schülern vor, wenn er sie prüft? — Eine Prüfung. — Was geben die Aeltern ihren Kindern, wenn sie dieselben ermahnen? — Eine Ermahnung. —

Nun sollt ihr auch diese Wörter schreiben! (Der Lehrer diktirt: die Waldung rc. rc. und fragt zuletzt:) Welche Endsilbe haben alle diese Wörter? — Merkt! Jedes Wort mit dieser Endsilbe bedeutet ein Ding; es sind also Dingwörter, und man kann das Wörtchen „die" davorsetzen.

Zur Uebung im Bilden solcher Wörter schreibt man an: Die Mark, die Hut, krönen, heilen, laden, achten, dämmern, wandern. — Lesen und Abschreiben aus dem Buche bei Nr. 8.

i) Nachsilben: heit und keit.

L. Ihr sollt jetzt wieder Wörter mit zwei neuen Endsilben kennen lernen. Gebt Acht! Der Gefangene möchte gern frei werden, er sehnt sich nach Freiheit. Wonach sehnt sich der Gefangene? Von welchem Worte kommt „Freiheit" her? Merkt! die Endsilbe heit wird immer mit t geschrieben, wie ich sie auch hier an die Tafel schreibe. Die Wörter mit dieser Endsilbe sind Dingwörter.

Schreibt das Wort „Freiheit.“ — „Mache, daß du klug wirst!“ Wornach sollst du streben? (Antworte mit einem Worte auf heit!) Sch. Nach Klugheit. L. Hauptsilbe? Nebensilbe? Schreibt dieses Wort! — Alle Menschen zusammen machen die Menschheit aus. Woher kommt das Wort „Menschheit“? — Was machen alle Christen zusammen aus? — Wer ein Thor ist, der hat die Eigenschaft der Thorheit an sich. Woher kommt dieses Wort? ꝛc. Was für eine Eigenschaft hat ein Narr an sich?

Das Bier ist bitter; es hat also Bitterkeit. Von welchem Worte kommt dieses Wort her? Wie heißt die Hauptsilbe? die erste Nachsilbe? die zweite? — Merkt, daß die Silbe keit, eben so wie heit, mit t geschrieben wird, wie ich sie auch hier an die Tafel schreibe. — Ein Wort mit dieser Endsilbe ist auch ein Dingwort, ist daher auch in Büchern mit einem großen Anfangsbuchstaben gedruckt und wird auch so geschrieben. — L. Was einem Dinge eigen ist, das heißt man, wie ihr schon früher gehört habt, seine Eigenschaft; welche Eigenschaft hat wohl der, welcher eitel ist? — Eitelkeit; — der tapfer ist? — Tapferkeit; der heiter ist? — Heiterkeit; — der munter ist? — Munterkeit. — Schreibt diese Wörter: Die Eitelkeit, die Tapferkeit, die Heiterkeit, die Munterkeit. — Bildet aus den an der Tafel angeschriebenen Wörtern solche abgeleitete: Thier, Kind, Narr, keck, falsch, eigen, schüchtern — heiter, bitter, bieder. *) — Lesestoff im Buche bei Nr. 9.

k) Nachsilbe: ei.

L. Wie heißt der Ort, wo die Brauer das Bier brauen? Brauerei. — Wie der Ort oder die Werkstätte, wo ein Färber sein Geschäft verrichtet? Färberei. — Wie heißt man die Beschäftigung eines Fischers? Fischerei. — Wie heißt man das Geschäft dessen, der bettelt? Bettelei. — Gut! Nun sagt, woher kommt das Wort „Brauerei“? Sch. Von Brauer. L. Dieses Wort hat schon eine Nachsilbe,

*) Die Nachsilbe keit kommt nur noch vor nach den Endsilben: bar, ig, lich, haftig, losig; es werden daher auch erst, wenn diese eigenschaftlichen Endsilben kennen gelernt sind, noch mehrere Wörter mit keit gebildet.

nämlich? (er) Welche wurden noch an diese angehängt? (ei) Diese Silbe findet ihr auch bei den Wörtern: Färberei, Fischerei, Bettelei. — Wie heißt von jedem die Hauptsilbe? Wie die erste — wie die zweite Nachsilbe? Wie theilt man diese Wörter nach dem Sprechen ab? Die Wörter auf ei sind auch Dingwörter. Schreibt nun folgende Wörter: die Brauereien, die Schäfereien, die Plaudereien. — Wie vielsilbig sind diese Wörter?

Zur Wortbildung mag angeschrieben werden: Probst, Vogt, Gärtner, prahlen, grübeln, zieren. — Stoff zum Lesen und Abschreiben im Buche bei Nr. 10.

l) Nachsilben: sel und sal.

L. Wie nennt man das, was man Andern zum Errathen aufgibt? — Räthsel. — Hauptsilbe? Woher kommt dieses Wort? — Das, was einer Sache anhängt, heißt Anhängsel. Wie heißt man das, was von einer Sache, z. B. vom Tuche zu einem Rocke übrig bleibt? — Ueberbleibsel. — Welche Endsilbe haben diese Wörter? (sel).

Es gibt nicht viele Wörter mit dieser Nachsilbe; merkt aber, daß sie Dingwörter sind.

L. Etwas, das Einen labt, nennt man Labsal. Wie wird man das nennen, was Einen betrübt? — Trübsal. — Etwas, das uns drängt? Drangsal. — Das, was gleichsam von ungefähr über einen Menschen kommt oder geschickt wird? — Schicksal. — Welche Endsilbe haben diese Wörter? (sal). Ich will sie auch an die Tafel schreiben. Auch solche Wörter gibt es nicht viele; sie sind alle Dingwörter. Merkt auch, daß diese Silbe, obschon sie lang ausgesprochen wird, kein h hat. — Stoff zum Lesen und Abschreiben im Schulbuche bei Nr. 11.

m) Nachsilbe: niß.

Wie nennt man einen Ort, wo Gefangene eingesperrt sind? — Gefängniß. — Wie eine Gegend, die wild ist? — Wildniß. — Wie das, was Einen an einem Geschäfte hindert? — Hinderniß. — Wie heißt man das, wenn man sich ärgert? — Aergerniß *). — Was Einen

*) Auf dieser Stufe können nicht alle Bedeutungen der Wörter vollständig zum Bewußtsein gebracht werden.

kümmert? — Kümmerniß. — Welche Endsilbe haben alle diese Wörter? Die Wörter mit dieser Endsilbe bedeuten Dinge, und merkt, daß diese Silbe mit ß geschrieben wird, wie ich sie auch hier an die Tafel schreibe. Jetzt schreibt noch: Die Finsterniß, die Wildniß, das Bildniß, das Bündniß, das Gleichniß, die Kenntniß, daß Zeugniß. — Schreibt die Mehrheit von Gleichniß. Merkt aber, daß das ß sich jetzt in ss verändert. — Bildet aus den an der Tafel vorgeschriebenen Wörtern selbst solche abgeleitete Wörter: Bild, Bund, gleich, faulen, kennen. — Lesen und Abschreiben aus dem Buche bei Nr. 12.

Um die an Hauptwörtern vorkommenden Nachsilben den Kindern recht geläufig zu machen, lasse der Lehrer diese sämmtlichen Silben öfters einzeln an der Wandtafel lesen; dann aber auch zur Wiederholung und Befestigung Wörter bald mit dieser, bald mit jener Nachsilbe schreiben und lesen.

II) Ableitsilben zur Bildung von Eigenschaftswörtern.

a) Nachsilbe: ig.

L. Wie ist eine Birn, die viel Saft hat? — Saftig. — Von welchem Worte ist das Wort „saftig" abgeleitet? Hauptsilbe? Nebensilbe? Abtheilen nach Sprechsilben. Anschreiben der Silbe ig an die Wandtafel mit dem Bemerken, daß diese Silbe an vielen Wörtern vorkommt und immer mit g geschrieben wird. — Die Kinder schreiben erst „Saft" dann „saftig" auf ihre Siefertafel. — Wie ist die Birn, von der wir geschrieben haben? — Saftig. — Zeigt „saftig" ein Ding an, oder zeigt es an, wie ein Ding ist? — Ein solches Wort, das sagt, wie ein Ding ist, heißt, wie ihr schon gehört habt, Eigenschaftswort, und wird mit einem kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben und gedruckt. — So noch Folgendes:

Wie ist eine Gegend, die viel Wald hat? viele Berge? viel Sand? (Waldig, bergig, sandig). — Wie ist ein Schüler, der viel Fleiß hat? — Wie derjenige, der gern säumt? Ein Hund, der gern beißt? — Schreibt! Dieser Weg ist steinig. — Was für einen Weg nennt man steinig? — Der viele Steine hat. — Schreibt nun! Dies ist ein steiniger Weg. Welche Nachsilbe mußte zu „steinig"

gesetzt werden, damit es zu Weg paßt? — Die Silbe er. — Wie viele Silben hat jetzt das Wort? — Drei Silben. — Diese Frucht ist saftig. — Jetzt: Dies ist eine saftige Frucht. — Welche Silbe mußte an "saftig" gehängt werden, damit es zu „Frucht" paßte? — e —. Schreibt weiter! Dieses Holz ist harzig. Jetzt: Dies ist ein harziges Holz. — Welche Silbe mußte an „harzig" gehängt werden, damit es zu „Holz" paßte? (es). Wie vielsilbig ist dadurch das Wort geworden! — Dreisilbig. — Solche kleine Silben müssen, wie ihr schon früher gehört habt, oft angehängt werden, damit die Wörter zusammenpassen. Schreibt noch: der fleißige Knabe, die säumige Magd, das emsige Mädchen. — Ein geiziger Mann, eine waldige Gegend, ein spitziges Messer. — Angabe der Haupt- und Nebensilben von den hier vorgekommenen Eigenschaftswörtern. — Abtheilen dieser Wörter nach Sprechsilben. — Bilden solcher Wörter aus gegebenen, etwa an der Schultafel vorgeschriebenen Wörtern. Einschlägige Leseübung, besonders Abschreiben aus dem Buche bei Nr. 13. der zweiten Uebung.

b) Ableitsilbe: lich.

L. Nun sollt ihr wieder eine andere, sehr häufig vorkommende, Nachsilbe kennen lernen. Wie ist die Kuh, weil sie uns Nutzen bringt? — Nützlich. — Wie die Raupe, weil sie uns schadet? — Schädlich. — Woher kommt „nützlich? — schädlich"? — Hauptsilbe? Nebensilbe? Anschreiben dieser Silbe an die Wandtafel mit dem Bemerken, daß diese Silbe immer mit ch geschrieben werde. — Die Kinder schreiben dann: nützen, nützlich; schaden, schädlich; und der Lehrer fährt fort: Die Wörter mit der Endsilbe lich zeigen an, wie Dinge sind, oder sein können; es sind also Eigenschaftswörter. — So noch Folgendes: Wie ist eine Wunde, die schmerzt? — Schmerzlich. — Eine Krankheit die den Tod bringt? — Tödtlich. — Wie ist das, was man leicht bewegen, fassen, begreifen, glauben kann? (Beweglich, faßlich, begreiflich, glaublich). Welche Sachen nennt man zerbrechlich? — Die man leicht zerbrechen kann. — Wie nennt man ein Ding, das zu etwas taugt? (Tauglich,) das Schrecken macht? (Schrecklich). Wie ein Betragen, das dem Betragen eines Bruders ähnlich ist? (Brüderlich). Wie ist eine Gesinnung,

die der eines Vaters ähnlich ist? (Väterlich). Wie ist das, was dem Weißen ähnlich ist? (Weißlich). Wie ist Papier, das nur ein wenig blau ist? (Bläulich). Wie ist ein Ding, das etwas roth ist? (Röthlich). Wie ist der, welcher lebt wie ein Christ? (Christlich.) Was für eine Nachricht ist die, die man aus dem Munde eines Andern erhält? (Eine mündliche Nachricht). Wenn man sie aber geschrieben, also durch die Schrift erhält? (Eine schriftliche ꝛc.) Wie nennt man die Gebote, die Gott gegeben hat? (Göttliche Gebote). Wie nennt man ein Schloß, das dem Könige gehört? (Ein königl. Schloß).

Nun wird diktirt: Die väterliche Sorge, die mütterliche Liebe, das kindliche Herz. — Ein königlicher Befehl, eine ernstliche Ermahnung, ein nützliches Buch. — Wortbildung zur Zwischenbeschäftigung. — Lesen und Abschreiben aus dem Buche bei Nr. 14.

c) Ableitsilbe: icht.

L. Wie nennt man Haar, das wie Wolle also der Wolle ähnlich ist? (Wollicht). Wie eine Frucht, die den Steinen ähnliche Körper enthält? (Steinicht). Wie eine Rübe, deren Fleisch dem Holze ähnlich ist? (Holzicht). Eine Birn, deren Fleisch dem Mehle ähnlich ist? (Mehlicht). — Wie Wasser, welches einen dem Salze ähnlichen Geschmack hat? (Salzicht). Wie Wasser, das wie Kupfer aussieht? (Kupfericht). Woher kommt das Wort „steinicht"? ꝛc. ꝛc. Die übrige Behandlung wie bei den Nachsilben: ig und lich. — Diktirt wird: Der kahnichte Wein, die salzichte Speise, das kupfe-richte Wasser; — ein holzichter Rettig, eine steinichte Birn, ein wollichtes Haar, — Lesen und Abschreiben aus dem Buche bei Nr. 15.

d) Ableitsilbe: isch.

L. Wie ist ein Mensch, der gern zankt — spottet — murrt? (Zänkisch, spöttisch, mürrisch). — Wie ist ein Mensch, der sich so benimmt, wie ein Bauer? wie ein Weib? wie ein Bube? wie ein Thier? (Bäverisch, weibisch, bübisch, thierisch). — Wie ist das, was von der Erde stammt, oder zu ihr gehört? (Irdisch). Was vom Himmel kommt, oder ihm angehört? (Himmlisch). — Wie nennt man den Hopfen, der in Böhmen wächst? Bier, das in Bayern ge-

braut wird? (Böhmischer Hopfen — bayerisches Bier). — Welche Endsilben haben alle diese Wörter? So weiter die bekannten Fragen, Belehrungen und Uebungen. — Schulbuch bei Nr. 16.

e) Nachsilbe: bar.

L. Wir wollen nun wieder eine neue Nachsilbe, welche sehr oft an Eigenschaftswörtern vorkommt, kennen lernen, und werden dann bald mit den sämmtlichen Nachsilben zu Ende sein. — Was man essen kann, heißt man eßbar. Wie ist das Wasser, das man trinken kann? Wie ist Feuer, weil man es sehen kann? Wie ist das, was man hören, lesen, fühlen, theilen kann? Wie ist Blei, weil es sich schmelzen läßt? Wie ist ein Fluß, der mit Schiffen befahren wird? Wie ein Baum, der viele Früchte trägt? Wie ein Gewitter, das Furcht erregt? Wie ein Mensch, der Andern gern dankt? Wie ist eine Handlung, die Strafe verdient? Wie das, was geachtet werden soll?

Schreiben dieser Wörter, Fragen und Uebungen, wie schon bekannt. — Schulbuch bei Nr. 17.

f) Nachsilbe: sam.

L. Wie ist Blei, weil man es biegen kann? (Biegsam). Ein Pferd, das sich lenken läßt? Wie das, was man Jemand rathen kann? Wie ist ein Kind, das gern folgt? gehorcht? — Wie ist eine Arbeit, die mit Mühe verbunden ist? Wie ist ein Mensch, der Furcht hat, sich leicht fürchtet? Wie ein Mensch, der zum Sparen — zum Frieden geneigt ist? — Die weitere Behandlung ist bekannt. Stoff zum Lesen und Abschreiben im Schulbuch bei Nr. 18.

g) Nachsilbe: haft.

L. Wie ist eine Sache, z. B. eine Schrift, die viele Fehler hat? (Fehlerhaft). — Wie ist eine Sache, die viele Mängel hat? Wie ist ein Mensch, der Tugend besitzt? Der Laster an sich hat? Der gern lügt? Wie ist eine Krankheit, die Schmerzen macht? Eine Speise, die Nahrung gibt? Ein Betragen, das Tadel verdient? Eine Arbeit, die der eines Meisters ähnlich ist? — Diktandoschreiben solcher Wörter, Fragen und Uebungen, wie bei den früheren Wörtern mit Ableitsilben. — Schulbuch bei Nr. 19.

h) Nachsilbe: los.

L. Wie ist ein Mensch, der sich nicht schämt, also keine Scham hat? Der ohne Brod — ohne Nahrung ist? Der keine Rettung findet? Wer ist hoffnungslos? Wenn nennt man einen Menschen sprachlos? ꝛc. ꝛc. Stoff zum Diktiren, Lesen und Abschreiben liefert das Schulbuch bei Nr. 20.

i) Nachsilben: en — ern.

L. Wie ist ein Löffel, der von Holz gemacht ist? (Hölzern). Eine Schüssel von Zinn? Eine Federbüchse von Blech? Ein Kleid von Seide? von Tuch? von Wolle? Ein Handschuh von Leder? Ein Haus von Steinen? Ein Ring von Gold? Garn aus Flachs?

Fragen und Uebungen, wie früher. — Schulbuch bei Nr. 21.

k) Nachsilbe: end.

L. Ein Baum, der blüht, ist blühend, ist ein blühender Baum. Von welchem Worte kommt „blühend" her? Hauptsilbe? Nebensilbe? — Die Sterne glänzen, wie sind sie also? (Glänzend). Die Rose welkt. Wie ist sie also? Welche Nachsilbe haben diese Wörter? Merkt, daß diese Nachsilbe immer mit d geschrieben wird. Von welchen Wörtern kommen: glänzend, welkend — her? Diese Wörter zeigen ein Thun an, es sind also Thätigkeitswörter. Die daraus gebildeten Wörter „welkend, glänzend" zeigen an, wie die Dinge sind, es sind also Eigenschaftswörter. Hieher passender Stoff zum Lesen und Abschreiben aus dem Buche bei Nr. 22.

Um die an den Eigenschaftswörtern vorkommenden Nachsilben den Kindern recht einzuprägen, verfahre man auch hier, wie bei den Nachsilben an Hauptwörtern schon gezeigt wurde.

III. Ableitsilben zur Bildung von Zeitwörtern

a) Nachsilbe: en (n, ern), igen.

L. Wir wollen fortfahren im Bilden neuer Wörter, für jetzt aber (sich zur 2. Abtheilung der Schüler wendend) keine Ding- und Eigenschaftswörter, sondern eine andere Art Wörter. Gebt schön Acht! Statt Gras abschneiden sagt man gewöhnlich: grasen. Von welchem

Worte kommt dieses her? Wie ist es daraus gebildet? Was wird aus dem kurzen s im Stammworte „G r a s“, wenn man die Silbe en anhängt? (Ein langes ſ). — Das Stammwort „G r a s“, bedeutet ein Ding; was für ein Wort ist es also? (Ein Dingwort). Bedeutet das daraus gebildete Wort g r a ſ e n auch ein Ding? oder zeigt es an, daß man mit dem Dinge G r a s etwas thut oder thun soll? Grasen zeigt also ein Thun an; es ist daher ein Thätigkeitswort. Alles, was man thut, geschieht zu einer gewissen Zeit, deßhalb nennt man, wie ihr schon gehört habt, die Thätigkeitswörter auch Zeitwörter. Solche Zeitwörter wollen wir noch mehrere bilden und schreiben. — Wie kann man mit einem Worte sagen: Salz an Speisen thun? (Salzen). Eine Bahn machen? Fische fangen? Das Bett machen? Mit der Peitsche schlagen? Jemand Trost geben? (Bahnen, fischen, betten, peitschen, trösten). Reif werden? Faul werden? (Reifen, faulen). Die Glocken geben einen Laut von sich? (Sie lauten). Machen, daß die Glocken einen Laut von sich geben? (Läuten). Scharf machen? Glatt machen? (Schärfen, glätten). — Bei jedem dieser Wörter die schon bekannten Fragen. — Um auch die hieher gehörigen Silben e r n und e l n statt e r e n und e l e n zur Uebung zu bringen, fragt der Lehrer weiter: Wie kann man mit einem Worte sagen: Mit dem Hammer klopfen? (Hämmern). Mit einem Nagel befestigen? (Nageln). Mit dem Hobel arbeiten? (Hobeln). Ein Opfer bringen? (Opfern).

L. Statt mit Steinen todt werfen, sagt man „ſ t e i n i g e n“. Woher kommt dieses Wort? Welche Silben wurden an „Stein“ angehängt? (igen). Es wurden also zwei Nachsilben beigesetzt. Wir wollen noch einige solche Zeitwörter aufsuchen und schreiben. Aus Kreuz fest nageln? (Kreuzigen). Einen Angst machen? (Aengstigen). Jemand Pein machen? (Peinigen). Den Befehl über Soldaten führen? (Befehligen). Einen in scharfe Zucht nehmen? (Züchtigen). Rein machen? Satt machen? Sich mäßig halten? Sünde thun? (Reinigen, sättigen, mäßigen, sündigen). Alle diese Wörter zeigen ein Thun an; es sind also Zeitwörter. — Die weitere Behandlung ist bekannt und Stoff zu Schreib- und Leseübungen enthält das Schulbuch bei Nr. 23.

b) Nachsilben eln und ern.

L. Stat kleine Knoten machen, kann man mit einem Worte sagen: „knöteln.“ Von welchem Worte kommt dieses her? 2c. 2c. Eben so: Kleine Falten machen? (Fälteln). Etwas mit einem kleinen Rande versehen? (Rändeln). Ein wenig lachen? — husten? — Immer ein wenig krank sein? Wenn ganz kleine Tropfen einzeln aus den Wolken fallen? (Lächeln, hüsteln, kränkeln, tröpfeln). Statt Rauch machen, sagt man kürzer: „räuchern.“ Neigung zum Schlafen haben? Schläfern. — Alle diese Wörter zeigen ein Thun an, sind also Zeitwörter. — Stoff zum Lesen und Abschreiben aus dem Buche bei Nr. 24.

Wörter mit mehreren Nachsilben.

L. Wir haben schon zuweilen Wörter mit zwei Nachsilben geschrieben; es gibt aber deren noch viele, besonders haben die Wörter mit den Nachsilben heit und keit vor diesen Silben noch eine oft zwei Nebensilben, so daß sie drei- auch viersilbig sind. Ihr sollt euch nun auch im Schreiben und Lesen so großer Wörter üben, was ganz leicht gehen wird, da ihr diese Nachsilben alle schon einzeln kennen gelernt habet. Schreibt also: Die Dunkelheit, die Fruchtbarkeit, die Schamhaftigkeit. — Bei jedem Worte wird gefragt, wie die Hauptsilbe heiße, wie viele Nebensilben, wie die erste, zweite, dritte Nebensilbe heiße, 2c. 2c. Uebungsstoff liefert das Schulbuch bei Nr. 25. 26. u. 27.

II. Vorsilben.

L. Bisher haben wir Wörter geschrieben und gelesen, welche durch Anhängen von Nachsilben gebildet wurden; nun sollt ihr aber auch Wörter mit solchen Silben, die vorn angesetzt werden, also mit Vorsilben kennen lernen.

1) Vorsilbe: ge.

L. Wenn mehrere Büsche beisammenstehen, was bilden sie zusammen? (Ein Gebüsch). Aus welchem Worte ist dieses Wort gebildet? (Aus Busch). Was wurde aus dem Grundlaute u? Welche

Silbe wurde vorgesetzt? (ge) Schreibt erst „Busch" dann „Gebüsch." — Mehrere Sträuche bilden? (Ein Gesträuch). Was machen mehrere zusammenhängende Berge aus? (Ein Gebirg). Viele Wolken zusammen? Sämmtliche Adern im Körper? Das sämmtliche Blut? (Gewölk, Geäder, Geblüt). Wie wird ein wiederholtes, anhaltendes Plaudern — Bellen — Heulen genannt? (Geplauder, Gebelle, Geheule). Wie ist ein Wetter, das lind ist? (Gelind). Ein Diener, der treu ist? Ein Messer, das man hat schleifen lassen? (Getreu, geschliffen). Welche Silbe haben alle diese Wörter vor der Hauptsilbe? (ge). Weil diese Silbe vor der Hauptsilbe steht, so heißt sie **Vorsilbe**. Solche Vorsilben gibt es mehrere, die ihr auch kennen lernen sollet.

Auch hier kommen dieselben Fragen und Uebungen vor, wie bei den Nachsilben. — Stoff zu Lese= und Schreibübungen enthält das Buch bei Nr. 28.

Vorsilbe: be.

L. Wenn ein Schmied einem Pferde Eisen auf die Füße schlägt, wie heißt man dieses Geschäft oder dieses Thun? (Beschlagen) Aus welchem Worte ist dieses abgeleitet? (Aus schlagen). — Wenn die Gärtner an den Bäumen die Wasserschossen wegschneiden, so sagt man, sie beschneiden die Bäume. Woher kommt das Wort „**beschneiden**"? — Wenn man auf den Kopf einen Hut, oder eine Kappe setzt, was ist dem Kopfe geschehen? (Er wurde bedeckt). Woher kommt das Wort „**bedecken**"? — Wenn man ein Klavier mit Saiten beziehen läßt, so heißt man das **besaiten**; woher kommt dieses Wort? Wie heißt man das Geschäft, wenn man ein Gartenbeet voll Pflanzen setzt? (Bepflanzen). — Die Behandlung solcher abgeleiteter Wörter ist den früheren gleich. Diktirt mag werden: schwer, beschweren, fest befestigen, Befestigung 2c. Weiteren Uebungsstoff findet man im Schulbuche bei Nr. 29.

3) Vorsilbe: er.

L. Statt „**krank werden**" kann man sagen: „**erkranken**" Statt: „blind werden"? (Erblinden). Statt: „Etwas in die Höhe heben"? (Erheben). In die Höhe richten? (errichten). — Weiteren Uebungsstoff im Buche bei Nr. 30.

4) Vorsilbe: ver.

L. Nun eine andere Vorsilbe, die an vielen Wörtern ist. Gebt Acht! Einen Spiegelrahmen, oder sonst Etwas mit Gold überziehen, heißt man: "vergolden." Woher kommt dieses Wort? Hauptsilbe? Nachsilbe? Vorsilbe? Sprechsilben? Niederschreiben dieses Wortes. Eben so bei folgenden so abgeleiteten Wörtern. — Sich durch Kleider unkenntlich machen, heißt? (Verkleiden). Jemand den Abschied geben? (Verabschieden). — Jemand das Leben bitter machen? (Verbittern). Durch Hunger das Leben verlieren? (Verhungern). Etwas falsch machen, z. B. unter Milch Wasser thun? (Verfälschen). Wenn das Blühen einer Blume zu Ende geht? (Verblühen). Wenn Jemand zu lange schläft, so daß er zu spät aufsteht, was hat der gethan? (Verschlafen). Wenn die Köchin zu viel Salz an die Speisen thut, wie heißt man das? (Versalzen). Wenn ein Gärtner einen Baum an eine andere Stelle setzt, wie heißt man dieses Thun? (Versetzen). Welche Vorsilbe haben alle diese Wörter? Merkt, daß diese Silbe immer mit v geschrieben und gedruckt wird. — Solche Wörter mit ver findet man auch im Schulbuche bei Nr. 31. und zwar nicht bloß Zeitwörter, sondern auch Ding- und Eigenschaftswörter, die ebenfalls zum Diktiren benützt werden können.

5) Vorsilbe: zer.

L. Was geschieht mit Salz, wenn es feucht wird? Sch. Es zergeht. L. Besser: zerfließt. — Woher kommt das Wort „zerfließen" rc. Was geschieht gewöhnlich mit einem Glase, wenn es auf den Boden fällt? (Zerbricht). Was kann mit einem kalten Glase geschehen, wenn man heißes Wasser hineingießt? (Zerspringen). Was geschieht mit Kleidern, z. B. Schuhen, die man lange trägt? (Zerreißen. — Die Behandlung dieser abgeleiteten Wörter, wie bei den früheren. — Uebungsstoff im Buche bei Nr. 32.

6) Vorsilbe: ent.

L. Wenn man sich durch zu vieles Arbeiten um seine Kräfte bringt, wie nennt man das? (Entkräften). Wenn der Wind dem Baume seine Blätter nimmt, was thut er ihm? (Entblättern). Wenn den Soldaten ihre Waffen genommen werden, wie heißt man ein solches Thun? (Entwaffnen). Wenn man seine Kleider auszieht —

ablegt, — wie heißt man dieses Thun? (Entkleiden). Wenn man von einem Orte die Flucht nimmt? (Entfliehen). Wie heißt man das, wenn man anfängt zu schlafen? (Entschlafen). Was heißt, es entspinnt sich ein Streit? (Es fängt ein Streit an). Merkt, daß die Vorsilbe ent immer mit t geschrieben wird. Uebungsstoff im Schulbuche bei Nr. 33.

7) Vorsilbe: miß.

L. Von Leuten, die ihr Geld nicht recht gebrauchen, sagt man, sie mißbrauchen es. Wie kann man sagen, statt: Du hast meinen Rath nicht recht, oder falsch verstanden? (Mißverstanden). Mein Unternehmen ist mir nicht geglückt? (Mißglückt). — Wie nennt man ein Jahr, wo die Feldfrüchte nicht gut gedeihen? (Mißjahr). Wie eine schlechte Behandlung? (Mißhandlung). Wie ein böses Geschick? (Mißgeschick). Das Gegentheil von Gunst? Muth? Trauen? (Mißgunst, Mißmuth, Mißtrauen). Welche Vorsilbe haben die Wörter: mißbrauchen, mißverstehen, Mißgunst, Mißmuth rc.? Merkt! daß diese Silbe immer mit ß geschrieben wird. Die übrige Behandlung ist bekannt, und das Schulbuch liefert Uebungsstoff bei Nr. 34.

8) Vorsilbe: un.

L. Welches Wort drückt das Gegentheil aus von Dank? Geduld? Gehorsam? (Undank, Ungeduld, Ungehorsam). Welche Vorsilbe haben diese Wörter? Diese Vorsilbe bedeutet also so viel, als „nicht.“ Bei den Wörtern: Ungeduld, Ungehorsam ist nebst der Vorsilbe un noch eine Vorsilbe, und wie heißt diese? (ge). Es gibt also auch Wörter mit mehr, als einer Vorsilbe. — Andere einschlägige Wörter enthält das Buch bei Nr. 35.

9) Vorsilbe: ur.

L. Das erste anfängliche Gebirg heißt man: Urgebirg. Durch welche Silbe wird hier angedeutet, daß das Gebirg ein erstes war? (ur). Wie heißt die allerälteste Geschichte? (Urgeschichte). Die älteste Zeit? (Urzeit). Der Vater des Großvaters? (Urgroßvater). — Uebungsstoff im Buche bei Nr. 36.

10) Vorsilbe: erz.

L. Einen obersten Bischof nennt man: „Erzbischof.“ Durch

welche Silbe wird hier angezeigt, daß es ein oberster Bischof gemeint sei? (Erz). Diese Vorsilbe findet man auch noch an anderen Wörtern; z. B. das Gebiet eines Bischofes heißt Bisthum, wie das eines Erzbischofes? Ein oberster Herzog heißt? (Erzherzog.) Sein Gebiet? (Erzherzogthum). Der Stammvater eines ganzen Volkes heißt? Erzvater. — Schulbuch bei Nr. 37.

Dritte Uebung.

Erwachsen mehrsilbiger Wörter durch Zusammensetzung und Ableitung zugleich.

Zu den zusammengesetzten Wörtern könnte man schon die mit den oben angehängten Vorsilben gebildeten Wörter rechnen, besonders die mit ur, miß und erz. Da aber diese Silben nicht mehr als für sich bestehende Wörter, sondern immer nur als Vorsilben vorkommen, so zählen wir auch die damit gebildeten Wörter zu den abgeleiteten, und rechnen zu den zusammengesetzten Wörtern nur solche, die aus einzelnen, für sich bestehenden Wörtern zusammengesetzt worden sind, und zwar:

1) Zusammengesetzte Wörter, wo das Bestimmungswort ein Vor- oder Nebenwort ist.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Nebst den Vorsilben gibt es noch 19 kleine Wörtchen, die man, wie die Vorsilben, an Wörter setzt, um so neue Wörter zu bilden. Diese Wörtchen will ich an die Tafel schreiben, damit ihr sie eine Zeit lang vor Augen habet und so besser merket. (Er schreibt auf die Tafel: ab, an, auf, aus, bei, da, (dar), durch, ein, her, hin, hinter, mit, nach, über, um, unter, vor, weg, zu). Nachdem dieses geschehen, fährt er fort: Jetzt will ich auch einige, mit solchen Wörtchen zusammengesetzte Wörter diktiren. Schreibt: „nehmen" und nun „abnehmen" (als kurze Erklärung fügt er bei: z. B. den Hut abnehmen), „annehmen (z. B. ein Geschenk), aufnehmen" (z. B. Geld), „ausnehmen" (z. B. ein Vogelnest), „einnehmen" (z. B. Arznei, Geld), „hernehmen" (z. B.) ich weiß nicht, wo ich Geld hernehmen soll), „hinnehmen (z. B. et-

was Dargebotenes), „mitnehmen" (z. B. Kinder in einen Garten), „nachnehmen" (z. B. Wasser auf manche Arzneien), „übernehmen" (z. B. eine Arbeit); „unternehmen" (z. B. einen Bau), „vornehmen" (z. B. sich zu bessern), „wegnehmen" (z. B. Spielsachen in der Schule), „zunehmen" (z. B. an Verstand und Tugend).

L. Welches Wort kommt bei allen diesen Wörtern vor? Sch. Nehmen. L. Man sagt auch, allen diesen Wörtern liegt das Wort „nehmen" zu Grunde — es ist das Grundwort derselben. An dieses Grundwort sind aber vorn verschiedene Wörtchen angehängt, wodurch bestimmt wird, was für ein Nehmen gemeint sei; — abnehmen ist gewiß etwas Anderes, als zunehmen. Die vorgesetzten Wörter bestimmen also das Grundwort genauer, und heißen daher auch Bestimmungswörter, und solche Wörter, die aus zwei oder noch mehr Wörtern zusammengesetzt sind, heißen eben deshalb auch zusammengesetzte Wörter. *)

Aus obigen zusammengesetzten Wörtern werden wieder andere gebildet. Schreibt z. B. die Abnahme, Zunahme, Aufnahme, Annahme, Einnahme, Ausnahme, Uebernahme — abgenommene Arbeit, aufgenommene Gäste, angenommene Geschenke, mitgenommene Begleiter, weggenommene Spielereien, vorgenommene Geschäfte, angenommene Kinder, übernommene Arbeiten, unternommener Krieg. — Uebungsstoff enthält auch das Schulbuch bei der dritten Uebung von Nr. 1 — 19.

Dabei fragt der Lehrer nach der Bedeutung dieser Wörter, oder er bringe sie den Kindern nahe, indem er diese Wörter in kurzen Sätzen anwendet. Ein Hauptaugenmerk sei auf das richtige Abtheilen gerichtet. Die Kinder ziehen gar gern den Endkonsonanten des Bestimmungswortes zum Grundwort, wenn dieses mit einem Vokal anfängt. Es ist bei der Auswahl der Wörter im Buche auf solche Fälle besondere Rücksicht genommen.

Damit die Kinder den Ton richtig auf das Bestimmungswort legen, spreche der Lehrer beim Diktiren dieses mit besonderem Nachdrucke, damit sich die Kinder auch daran gewöhnen und solches auch beim Lesen beobachten.

---

*) Diese Belehrungen sind mehr für die 2te Schülerabtheilung.

2) Zusammengesetzte Haupt- oder Dingwörter, deren Bestimmungswort auch ein Ding- oder Hauptwort ist.

Damit das Verständniß der zusammengesetzten Wörter immer mehr gefördert werde, suche der Lehrer die Begriffe von Bestimmungs- und Grundwort bei diesen Wörtern immer mehr zu verdeutlichen. Er nehme daher, theils als Wiederholung, theils als Fortsetzung, nächstehende Uebung vor;

L. Wenn der Knecht zum Vater sagt: „Das Schloß an der Thüre muß gemacht werden," weiß jetzt der Vater, an welcher Thür das Schloß gemacht werden soll? — Wenn aber der Knecht sagt: „Das Schloß an der Kammerthür" — weiß es jetzt der Vater? — Wie hätte aber der Knecht sagen müssen, wenn es das Schloß an der Thür zum Stall — zum Zimmer — zum Boden — zum Keller — zum Garten gewesen wäre? — Nun schreibt: Hausthür, Zimmerthür, Kammerthür, Küchenthür, Kellerthür, Bodenthür, Hofthür, Gartenthür.

Nachdem diese Wörter geschrieben und gelesen sind, fragt der Lehrer: Welches Wort liegt allen diesen Wörtern zu Grunde? (Welches Wort kommt bei jedem dieser Wörter vor?) Was zeigt aber das vor dem Worte „Thüre" stehende Wort an? Sch. Was für eine Thüre gemeint sei. L. Die Wörter: Haus, Zimmer, Kammer ꝛc. bestimmen die Thüre genauer, es sind also hier Bestimmungswörter.

Man lasse noch mehrere solche zusammengesetzte Wörter bilden, dann dieselben in ihre einfachen auflösen und angeben, welches das Grund- und welches das Bestimmungswort sei, und halte auf richtige Betonung. Z. B. Wir wollen mit dem Worte „Rock" andere Wörter zusammensetzen. Was für ein Rock ist der, der im Sommer getragen werden soll? (Sommerrock). Der im Winter getragen werden soll? (Winterrock). Der nur im Hause getragen wird? (Hausrock). Der aus Tuch gemacht ist? (Tuchrock). Der mit Pelz gefüttert ist? (Pelzrock). Der zur Arbeit bestimmt ist? (Arbeitsrock).

Lesen und Abschreiben solcher Wörter aus dem Buche bei Nr. 20.

L. Schreibt! Gartengras — jetzt: Grasgarten. — Aus welchen zwei Wörtern ist das erste zusammengesetzt? — Das zweite? — Also wieder aus denselben Wörtern, wie das erste; da bedeutet also auch wohl jedes dieser beiden Wörter? dasselbe Ding? — Was

für ein Ding bedeutet das erste Wort? Bedeutet es ein Gras, oder einen Garten? Aber was für ein Gras? Deshalb steht auch das Wort „Garten" voraus, es ist das Bestimmungswort. Was für ein Ding bedeutet das zweite Wort, ein Gras? oder einen Garten? Aber was für einen Garten? Etwa einen Blumengarten? Deshalb steht auch hier das Wort "Gras" voraus. Ihr seht also, daß es gar nicht einerlei ist, welches von zwei einfachen Wörtern man zum Grund-, oder zum Bestimmungsworte macht. Jetzt sollt ihr noch einige solche zusammengesetzte Wörter bilden. Wie heißt ein Garten, der bloß für Blumen bestimmt ist? Wie Blumen, die in einem Garten gezogen sind? Wie heißt eine Schule für Knaben? Wie Knaben, die in die Schule gehen?

Man läßt nun auch die Wörter im Buche bei Nr. 20. schreiben und lesen, und von jedem die Bedeutung angeben. Dann können auch die Wörter bei Nr. 21. u. 22. diktirt und gelesen werden. Hier ist vorzüglich auf richtiges Abtheilen zu sehen, so wie auch darauf, daß kein Buchstabe ausgelassen werde, was leicht geschieht, wenn das Bestimmungswort mit demselben Buchstaben endet, mit welchem das Grundwort anfängt; z. B. Gaststube.

3) Zusammengesetzte Haupt- oder Dingwörter, deren Bestimmungswort ist:

a) ein Eigenschafts- oder Zahlwort.

L. Wie heißt man die Vögel, die eine rothe Kehle haben? (Rothkehlchen). Aus welchen Wörtern ist dieses Wort zusammengesetzt? Welches ist das Bestimmungswort? (Sich an die Oberabtheilung wendend). Was für ein Wort ist „roth"? (Eigenschaftswort). Wie heißt das Grundwort? Was für ein Wort ist es? (Hauptwort). Das ganze Wort? (Ein Hauptwort). Schreibt dieses Wort! — Wie heißt eine holzartige Wurzel, die süß schmeckt? (Süßholz). Wie heißt man eine Figur, die vier Ecke hat? (Viereck). Die viele Ecke hat? (Ein Vieleck). — Stoff zum Schreiben und Lesen hat das Schulbuch bei Nr. 23 a.

b) ein Zeitwort.

L. Wie wird der Bär genannt, weil er gern brummt? (Brummbär). Aus welchen Wörtern ist dieses Wort zusammengesetzt? (An die größern Schüler sich wendend): Was für ein Wort ist das Be-

stimmungswort? (Ein Zeitwort) Das Grundwort? (Ein Hauptwort). Das ganze Wort also? (Ein Haupt= oder Dingwort.) Schreibt dieses zusammengesetzte Wort! — Wie heißt man einen Vogel, der singt? Eine Uhr, die schlägt? Ein Glas, das zum Trinken gebraucht wird? Ein Pferd, das zum Reiten dient? Ein Haus, worin gebraut wird? Eine Mühle, die zum Mahlen — Schleifen — Sägen dient? — Machet selbst solche zusammengesetzte Wörter aus folgenden: Tanzen und Bär, Schreiben und Feder, Eilen und Wagen, Schmelzen und Ofen. — Uebungsstoff enthält das Schulbuch bei Nr. 23 b.

4) Zusammengesetzte Eigenschaftswörter, oder Zeitwörter in der Beiwortweise.

L. Wie ist eine Gegend, die arm an Holz ist? (Holzarm). Woraus ist dieses Wort zusammengesetzt? Grundwort? Bestimmungswort? Was für ein Wort ist das Bestimmungswort? Was für ein Wort ist das Grundwort? Da das Grundwort kein Ding bedeutet, kann also das ganze Wort ein Dingwort sein? Das Grundwort hier zeigt an, wie ein Ding ist, es ist also ein Eigenschaftswort; das zusammengesetzte Wort zeigt auch an, wie ein Ding ist, nämlich hier die Gegend, was für ein Wort ist es also auch? (Eigenschaftswort). Wie nennt man ein Ding, das hart wie Stein ist? Steinhart). Wie eine Birne, die süß wie Honig ist? (Honigsüß). Wie Etwas, das weiß, wie Schnee ist? Blau, wie der Himmel? Glatt, wie ein Spiegel? Was geformt ist, wie eine Kugel? (Kugelförmig). Wie ein Kind, das begierig ist zu lernen? Wie ist eine Farbe, die aus braun und roth gemischt ist? Wie eine blaue Farbe, die hell — dunkel ist? (Hellblau, dunkelblau). — Ein Berg, der Feuer speit? (Ein feuerspeiender Berg.) — Weiteren Uebungsstoff im Buche bei Nr. 24.

5) Zusammengesetzte Zeit= oder Redewörter.

L. Wie nennt man die Thätigkeit, wenn man Jemand Glück zu etwas wünscht? (glückwünschen). Aus welchen Wörtern ist dieses Wort zusammengesetzt? Welches ist das Bestimmungswort? Was für ein Wort ist es? (Hauptw). Wie heißt das Grundwort? Was für ein Wort ist es? (Zeitw.) Das ganze Wort, da es ein Thun anzeigt? (Zeitwort) Wie heißt man das Thun, wenn man ein Lob singt? — ein Lob spricht? (lobsingen, lobsprechen). Wenn man einen

Dank für etwas sagt? Wenn man mit einem Schlitten fährt? Wenn man Jemanden wohl will? (wohlwollen). Wie heißt hier das Bestimmungswort? Was für ein Wort, da es anzeigt, wie das Wollen beschaffen ist? Wenn man Etwas recht werth schätzet? Wenn man einen Gefangenen frei läßt? — Es gibt also auch zusammengesetzte Zeitwörter. Es sind solche schon früher vorgekommen, wo zu Zeitwörtern die kleinen Wörtchen: an, auf, ein 2c. gesetzt wurden. Diese Wörtchen nennt man gewöhnlich Nebenwörter. Bei den zusammengesetzten Zeitwörtern kann also das Bestimmungswort ein Nebenwort, ein Beschaffenheitswort, oder ein Hauptwort sein. Uebungsstoff enthält das Schulbuch bei Nr. 25.

6) Mehrfach zusammengesetzte Wörter.

L. Wie nennt man ein Kleid, das für den Sonntag bestimmt ist? (Sonntagskleid). Wie heißt das Grundwort in diesem zusammengesetzten Worte? (Kleid). Das Bestimmungswort? (Sonntags). Aus welchen Wörtern ist „Sonntag" zusammengesetzt? (Aus Sonn- und Tag). Hier ist also das Bestimmungswort schon ein zusammengesetztes Wort; aus wie vielen Wörtern ist das ganze Wort „Sonntagskleid" zusammengesetzt? (Aus drei Wörtern). Wie heißt ein Bergwerk, worin Kupfer gewonnen wird? (Kupferbergwerk). Grundwort? (Bergwerk). Aus wie viel Wörtern zusammengesetzt? (Zwei — Berg und Werk). Bestimmungswort? (Kupfer). Aus wie viel Wörtern ist das ganze Wort zusammengesetzt? (Aus drei Wörtern). Man kann also nicht bloß zwei, sondern auch drei und noch mehr Wörter in eines zusammensetzen und nennt solche Wörter „mehrfach zusammengesetzte Wörter." Auch solche wollen wir noch einige schreiben und lesen. — (Stoff dazu im Schulbuche bei Nr. 26.)

Vierte Stufe.

Deutsche Druckschrift neben deutscher Currentschrift in gesteigerter Uebung.

Sprachlehrlich geordnete Sätze zur fortgesetzten Uebung im Schreiben und Lesen mit besonderer Rücksicht auf das Verstehen der Schriftsprache, und als Grundlage eines späteren, zusammenhängenden Unterrichtes in der Sprachlehre.

Die Schüler können jetzt Alles, auch die schwersten Wörter, schreiben und lesen. Es hört daher auch die Uebung im Wörterlesen ganz auf, und findet nur Satz-Lesen und Schreiben statt, und zwar mit genauerer Kenntniß und Beobachtung der Unterscheidungszeichen oder Pausen und einiger anderer Zeichen. Einige derselben kamen zwar schon hie und da bei den bisherigen Uebungen vor, jedoch waren sie nicht besonderer Gegenstand der Uebung, was hier der Fall sein soll. Hinsichtlich des Diktirens der Sätze besteht die gesteigerte Uebung darin, daß nicht mehr, wie bisher, die Wörter der Sätze einzeln diktirt werden, sondern es wird der ganze Satz vorgesprochen, eben so von den Schülern nachgesprochen, die Wörter einzeln von ihnen angegeben und dann niedergeschrieben.*) Dabei wird auf die Pausen beim Sprechen und auf die Bezeichnung derselben in der Schrift aufmerksam gemacht, und zwar zuerst bei einfachen, nach und nach immer mehr erweiterten, dann bei zusammengezogenen und endlich bei zusammengesetzten Sätzen, Satzverbindungen und Satzgefügen.

*) Im Zerlegen der Sätze in ihre Worte wurden zwar die Schüler schon früher geübt, hier aber müssen sie dieselben im Zusammenhange im Gedächtniß behalten und so niederschreiben.

Erste Uebung.

Der einfache Satz mit den dabei gewöhnlich vorkommenden Satzzeichen.

I. Der einfache enge Satz.

Bevor die Sätze im Schulbuche unter Nr. 1. gelesen werden, macht man wiederholt aufmerksam, daß die Wörter, die zusammen einen vollständigen Sinn ausdrücken, ein Ganzes ausmachen, welches man Satz nennt, und daß man am Ende eines Satzes beim Sprechen mit der Stimme anzeige, daß er zu Ende sei, was man auch beim Lesen thun müsse, und damit man gleich sehe, wo ein Satz zu Ende sei, findet man einen Punkt gedruckt. Auch beim Schreiben mache man zu Ende eines Satzes einen Punkt und fange den nächsten Satz mit einem großen Anfangsbuchstaben an. Nach dieser Vorbereitung beginnt nun die Uebung im Lesen dieser Sätze, wobei man genau darauf hält, daß die Kinder beim Punkt das Fallen mit der Stimme beobachten und gehörig absetzen. Dabei wird gefragt: von wem sie etwas gelesen haben, ob von einem oder von mehreren Dingen, und was sie davon gelesen haben. In letzter Beziehung kommen folgende Fragen vor: bei a: Was thut das Ding? bei b: Was geschieht dem Dinge? bei c: Wie ist das Ding? bei d: Was ist das Ding? oder: Was wird das Ding? von dem ihr gelesen habt.

Nun leitet man die Kinder wieder an, selbst Sätze zu bilden, wobei sie gelegenheitlich so manches Nothwendige aus der Grammatik lernen und so immer mehr auf die Sprachlehre vorbereitet werden.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Ihr wisset, daß man von den Dingen etwas denken und aussagen kann. Das wollen wir jetzt auch thun und dann gleich niederschreiben. Schreibt! „Der Hund". Denkt! was der Hund thun kann, (bellen, beißen ꝛc.). Schreibt also dazu „bellt". Jetzt habt ihr einen Satz über „Hund" gebildet. Was habt ihr von ihm ausgesagt? Also, was er thut. Ihr könnt aber auch denken, wie der Hund ist: nun wie? (weil er das Haus bewacht?) — (Wachsam). Schreibt diesen ganzen Satz! (Der Hund ist wachsam). Was habt ihr jetzt vom Hunde ausgesagt? (Wie er ist). Man kann sich

aber auch denken, was der Hund ist; nun, was ist er? (Ein Thier). Schreibt diesen ganzen Satz: Der Hund ist ein Thier. — Man kann sich auch denken, was dem Hunde geschieht — nun was? (was geschieht ihm z. B. daß er nicht verhungert?) — Er wird gefüttert. Schreibt diesen ganzen Satz: Der Hund wird gefüttert.

L. Ihr sollt noch einige Sätze bilden: Schreibt: „Der Mensch". Sagt etwas von ihm aus, was er thut, das kein Thier thun kann. (Denkt.) Schreibt das dazu. Weiter wollen wir vom Menschen jetzt nichts sagen; der Satz ist also aus. Was setzt ihr zuletzt? (Einen Punkt). Gut, nun einen andern Satz. Schreibt: „Das Kind". Sagt von dem Kinde aus, wie es ist. (Z. B. Wenn es recht aufmerkt?) Schreibt das dazu! Schreibt: Der Knabe. Sagt, wie er wird, wenn er fleißig lernt? (geschickt.) Schreibt das dazu! Schreibt jetzt „Die Rose". Sagt was sie ist! — Schreibt auch das dazu und setzt am Ende einen Punkt! Schreibt: „Der Jüngling". Nun sagt, was er wird. (Ein Mann) Schreibt das dazu und setzt zuletzt wieder einen Punkt! Und nun schreibt: „Der Baum". Sagt, was einem Baume geschieht, damit er bessere Früchte trägt. (Er wird veredelt) Gut, schreibt auch das dazu, und setzt wieder zuletzt einen Punkt! Von wem ist im ersten Satze etwas gesagt? Vom Menschen. L. Was ist von ihm gesagt? Von wem ist im zweiten Satze die Rede? Was wird von dem Kinde gesagt? u. s. w.

Hauptbestandtheile des Satzes.

(Für die höhere Abtheilung.)

L. Nun merkt! In jedem Satze unterscheidet man zwei Haupttheile, nämlich: den Gegenstand von dem Etwas gesagt wird, und das, was von diesem Gegenstande gesagt wird. Der Gegenstand, von dem Etwas ausgesagt wird, heißt Satzgegenstand, und das Wort, welches diesen nennt, heißt Grundwort. — Das, was vom Satzgegenstande ausgesagt wird, heißt die Aussage, und das Wort, mit dem man aussagt — das Aussagewort. Welches Wort ist das Grundwort im einem Satze? Welches heißt Aussagewort?

L. Wir wollen über die Aussagen in diesen Sätzen noch mehr nachdenken. Was ist im ersten Satze vom Menschen gesagt? Sch. Er denkt. L. Also was er thut. Was ist im zweiten Satze vom

Kinde gesagt? Sch. Es ist aufmerksam. L. Also, wie es ist. Was ist im dritten Satze vom Knaben gesagt? Sch. Er wird geschickt. L. Also, wie er wird. Was ist im vierten Satze von der Rose gesagt? Sch. Sie ist eine Blume. L. Also, was sie ist. Was ist im fünften Satze vom Jüngling gesagt? Sch. Er wird ein Mann. L. Also, was er wird. Was ist im sechsten Satze vom Baume gesagt? Sch. Er wird veredelt. L. Also, was ihm geschieht. Das, was einem Gegenstande geschieht, das leidet er; statt zu sagen: was ihm geschieht, kann man auch sagen: was er leidet.

Man kann also von einem Gegenstande sagen: 1) was er thut, 2) was er leidet, 3) wie er ist, oder wie er wird, 4) was er ist oder wird.

Leset noch einmal die Sätze in eurem Schulbuche bei Nr. 1 und gebt bei jedem den Satzgegenstand, dann die Aussage an! Damit euch das besser gelingt, so merkt, daß man nach dem Satzgegenstande mit „Wer?" fragt, wenn er eine Person ist, und mit „Was?" wenn er eine Sache ist. Z. B. Der Mensch spricht. Wer spricht? Der Mensch. — Die Rose blüht. Was blüht? Die Rose. — Nach der Aussage fragt man entweder: Was thut das Ding? oder: Was leidet es? oder: Wie ist — oder wird es? endlich: Was ist — oder wird es?

Hier an die Tafel habe ich mehrere Hauptwörter geschrieben (Lehrer, Schüler, Kind, Knecht, Magd, Handwerker, Gärtner*). Ihr sollt Sätze bilden, indem ihr von jedem der genannten Gegenstände aussagt, was er thut.

Der Satzgegenstand in der Einheit und Mehrheit.

Jetzt macht man die Kinder auf das Zahlverhältniß des Satzgegenstandes aufmerksam. Z. B. Wenn ich sage: Das Kind lernt der Baum blüht, so habe ich nur von einem Kinde — von einem Baume etwas ausgesagt; spreche ich aber: die Kinder lernen; die Bäume blühen — habe ich da auch nur ein Kind, oder einen Baum gemeint? Sch. Nein, mehrere. L. Man kann also von einem Gegenstande und auch von mehreren Gegenständen derselben Art et-

---

*) Reichhaltigen Stoff zu dergleichen Uebungen liefert mein, demnächst erscheinendes Hülfsbuch zum Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

was aussagen. Wenn man nur von einem Ding redet, so steht der Satzgegenstand in der Einheit; redet man aber von mehrern Dingen derselben Art, so steht der Satzgegenstand in der Mehrheit; und darnach wird auch immer das Aussagewort verändert. — Leset nun euere vorhin gebildeten Sätze vor! Steht da der Satzgegenstand in der Einheit oder in der Mehrheit? Drückt nun diese Sätze in der Mehrheit aus! — Suchet in eurem Schulbuche aus den Sätzen bei Nr. 1 die heraus, welche in der Mehrheit stehen!

Bildet ähnliche Sätze über die an der Tafel genannten Gegenstände (Pferd, Vogel, Fisch, Wurm, Mühle, Uhr, Dorn 2c.) und drückt sie auch in der Mehrheit aus!

Bildet Sätze über die an der Tafel genannten Gegenstände, indem ihr aussaget, was jedem geschieht, was er also leidet. Z. B. Das Obst wird abgepflückt. (Speise, Kleid, Acker, Glocke, Uhr, Buch 2c.) Drückt diese Sätze auch in der Mehrheit aus!

Bildet Sätze, indem ihr von den an der Tafel genannten Gegenständen (Gras, Veilchen, Blut, Milch, Zitrone, Nuß, Honig, Essig, Galle, Sommer, Winter 2c.) angebt, wie sie sind. Denkt dabei an ihre Farbe, Gestalt, an ihren Geschmack oder sonstige Eigenschaften.

Nun lasse man auch noch über folgende Gegenstände: Hund, Pferd, Schaf, Baum, Thurm, Straße, Weg 2c. solche Sätze bilden, diese aber auch in der Mehrheit ausdrücken.

Das Satzband.

L. Wie heißt in dem Satze: Der Baum blüht — die Aussage? Was für ein Wort ist es? Wie heißt aber die Aussage in dem Satze: Der Baum ist jung? Aus was für Wörtern besteht diese Aussage? So ist es bei allen diesen Sätzen, die ihr so eben gebildet habt. Wenn man blos sagte: Gras grün, Pferd stark — würde man das ordentlich verstehen? Wären das Sätze? Durch welches Wort habt ihr das Eigenschaftswort „stark" in der Einheit mit „Pferd" verbunden, damit es etwas von diesem ausgesagt hat? (Mit ist) Und in der Mehrheit? (sind). Wenn du sagst: „Der fleißige Knabe geschickt" versteht man das ganz? Wenn du aber sagst: „Der fleißige Knabe wird geschickt." Ists jetzt ein Satz? Durch welches Wort ist jetzt „geschickt" mit Knabe verbunden?

(wird). Und wenn du diesen Satz in der Mehrheit ausdrückst, wie heißt dann das Wort, durch welches „geschickt" mit Knaben verbunden ist? In dem Satze „das Veilchen ist eine Blume", wodurch ist Blume mit Veilchen verbunden? Wenn man aussagen will, wie ein Ding ist, oder wird, so braucht man nebst dem Eigenschaftsworte noch das Wort ist (wird) oder sind (werden), was Veränderungen oder Formen von dem Zeitwort „sein" (werden) sind, und eben so ist es, wenn man von Dingen sagen will, was sie sind oder werden, da braucht man nebst dem Hauptworte, mit dem man das aussagen will ebenfalls „sein" oder „werden." Durch diese Wörter wird die Aussage mit dem Satzgegenstande verbunden, daher nennt man diese Wörter auch das Satzband.

Als Zwischenbeschäftigung kann man aufgeben, von den an der Tafel genannten Personen (Adam, Bernhard, Christian rc.) gute Eigenschaften anzugeben. Von andern, z. B. Karl, Fritz rc. schlimme Eigenschaften, die man sich nicht aneignen, und wenn man sie hat, ablegen soll. Auch läßt man über genannte Gegenstände Sätze bilden, worin ausgesagt ist, was die Dinge sind, z. B. über Tinte, Papier, Tisch, Brod, Bier, Pfeffer, Apfel, Rock, Lerche, Hecht, Schnecke, Tanne, Marmor rc.

In den Sätzen bei Nr. 2 kommt das Personenverhältniß des Subjekts und das Zeitverhältniß des Prädikats vor; aber auch hierüber, so wie überhaupt bei allen vorkommenden Sätzen keine grammatikalische Belehrung für die niedere Abtheilung, sondern nur Fragen um den Inhalt des Satzes zu erfassen; z. B. bei a. Von wem ist hier im ersten Satze etwas ausgesagt? Sch. Von mir. L. Durch welches Wort ist es ausgedrückt, daß von dir die Rede ist? Sch. Durch: ich. L. Was ist von dir gesagt? — Von wem ist im zweiten Satze etwas gesagt? — Bist du mit dem Worte „wir" nicht auch mit gemeint? Aber wer noch? — Also ist hier von uns die Rede, und statt unserer Namen steht welches Wort? Sch. Wir. L. Was wird von uns gesagt? — Wenn du also den ersten Satz liesest, so sagst du da von dir selbst etwas und im zweiten von uns. Wenn du aber den dritten Satz liesest, sagst du etwas von dir, oder

sagst du zu einem Andern etwas? Durch welches Wort ist denn der Andere bezeichnet? Sch. Durch „du". L. Und im vierten Satze ist zu Mehreren Etwas gesagt? Durch welches Wort sind diese bezeichnet? Sch. Durch „ihr". L. Wenn du die folgenden Sätze liesest, sagst du da zu einem Andern etwas, oder von einem Andern? Durch welches Wort ist ausgedrückt, daß vom Knaben — von der Tochter — vom Kinde — vom Schüler die Rede ist? Sch. Durch er — sie — es — sie. —

L. Lies einen Satz, wo etwas von dir — etwas von uns ausgesagt ist! Einen Satz, wo etwas zu einem Andern — zu mehreren Anderen gesagt ist! Einen Satz, wo etwas von einem Andern — von mehreren Andern gesagt ist!

Für die zweite Schülerabtheilung mag hier eine Wiederholung dessen, was früher über persönliche Fürwörter vorkam, mit einiger weitern Belehrung über dieselben eintreten. z. B.

L. Ihr wißt aus früherem Unterricht, daß die Wörtchen: ich, du, er, wir, ihr, sie statt der Namen der Personen stehen. Wer von sich selbst spricht, sagt nicht seinen Namen, sondern dafür — nun welches Wort? Sch. Ich. L. Und wenn er zugleich von Andern und sich mit einbegriffen redet, wie sagt er dann? Sch. Wir. L. Wenn man zu Jemanden redet, welches Wort gebraucht man statt dessen Namen? Sch. Du. L. Und wenn es mehrere sind? Sch. Ihr. L. Redet man von einem andern, schon vorher genannten Gegenstand, so nennt man denselben nicht noch einmal mit Namen, sondern welches Wort gebraucht man dafür; wenn er eine männliche Person ist? Sch. Er. L. Wenn er eine weibliche ist? Sch. Sie. L. Wenn es ein sächlicher Gegenstand ist? Sch. Es. L. Und wenn es mehrere Gegenstände sind? Sch. Sie. L. Wie heißt man diese kleinen Wörter, welche für die Namen der Personen gebraucht werden? Sch. Persönl. Fürw. L. Wie vielerlei Personen unterscheidet man in der Rede? Sch. Drei Personen. L. Nämlich? Sch. Die Person, welche selbst von sich redet. L. Also die sprechende Person, und wie nennt man diese noch (der Zahl nach?) Sch. Die erste Person. L. Dann weiter? Sch. Die Person, zu der man spricht. L. Also die angesprochene Person, und diese nennt man? Sch. Die zweite

Person. L. Und endlich? Sch. Die Person, von der man spricht. L. Also die besprochene Person, und wie heißt diese noch? Sch. Die dritte Person. L. Was versteht man unter der 1. Person? (die redende.) Unter der 2ten? (die angeredete.) Und unter der dritten? (die besprochene Person.) — L. Wie heißt das persönl. Fürwort der ersten Person in der Einheit? (ich.) In der Mehrheit? (wir.) Wie das der zweiten Person in der Einheit? (du.) In der Mehrheit? (ihr). Das der dritten Person in der Einheit? (er — sie — es). In der Mehrheit? (sie).

Bildet jetzt mit jedem Personworte einen Satz und benützet dazu, die an die Tafel geschriebenen Zeitwörter (lesen, schreiben, rechnen, beten, singen, sprechen). Dabei werdet ihr selbst erkennen, daß in einem Satze der Satzgegenstand nicht immer durch Hauptwörter, sondern auch durch Personenwörter ausgedrückt werden kann.

Der Lehrer wendet sich wieder an die erste Schülerabtheilung und sagt: Leset noch einmal den ersten Satz bei a. Sch. Ich lerne. L. Ist da gesagt, daß du es jetzt thust, oder daß es schon geschehen ist, oder daß es erst noch geschehen wird? — Was jetzt geschieht, ist gegenwärtig, oder es geschieht in der gegenwärtigen Zeit. Nun leset noch die übrigen Sätze dieses Absatzes, und sagt in welcher Zeit, das geschieht, was ausgesagt ist. — Nun leset den ersten Satz bei b. Sch. Ich lernte. L. Wird da gesagt, daß du jetzt (in der gegenwärtigen Zeit) lernst, oder ist es schon vorbei? — Die Zeit, die schon vergangen ist, heißt vergangene Zeit. In welcher Zeit ist also hier etwas ausgesagt? Leset auch die übrigen Sätze und merkt auf, in welcher Zeit etwas ausgesagt ist! Bei dem Satze: „Ich habe gelernt" fragt der Lehrer, ob auch hier in der vergangenen Zeit etwas ausgesagt sei, und läßt dann weiter lesen. Bei den Sätzen unter c fragt er, ob hier gesagt sei, daß jetzt etwas geschehe, oder daß es schon geschehen sei, oder daß es erst noch geschehen wird? Was erst geschehen wird, ist zukünftig; es ist also hier in der künftigen Zeit etwas ausgesagt.

Aehnliche Fragen bei d und e.

Für die II. Abtheilung wiederholungsweise noch folgende Fragen und Aufgaben:

L. Ihr wißt, daß Alles, was ein Ding thut, oder leidet, zu einer gewissen Zeit geschieht. Entweder geschieht es jetzt, und wie nennt man diese Zeit? Sch. Gegenw. Zeit. L. Oder es ist schon geschehen, und wie heißt diese Zeit? Sch. Verg. Z. L. Oder, es wird erst noch geschehen, und wie heißt diese Zeit? Sch. Die zukünft. Zeit. L. Durch was für Wörter wird diese dreifache Zeit ausgedrückt? Sch. Durch die Zeitwörter. L. Was wir also von einem Dinge aussagen, kann der Zeit nach sein entweder? (Nun wenn es jetzt geschieht?) Sch. Gegenw. L. Oder? Sch. Verg. L. Oder? Sch. Zukünftig. L. Du A. suche unter den Sätzen bei Nr. 2 einen Satz in der künft. Zeit, dann einen in der vergangenen Zeit, und nun einen in der gegenw. Zeit heraus. Du B. suche einen andern in der gegenw. Z. und nun einen in der verg. und jetzt einen in der künft. Zeit heraus u. s. w.

Der Lehrer kann nun an die Tafel folgende Sätze schreiben: Der Baum blüht. Der Schüler ist aufmerksam. Die Speise wird gekocht. Ich arbeite. Ich bin zufrieden — und läßt diese Sätze in der vergangenen und künftigen Zeit, und zwar in der Einheit und Mehrheit ausdrücken. — Dann folgende in der gegenwärtigen Zeit: Ich habe gelesen. Du hast geschrieben. Er hat gesungen. Das Schulkind wird aufmerksam sein. Der Baum ist umgehauen worden ꝛc.

L. Welche Wörter mußte man zu Hülfe nehmen, um an den Zeitwörtern die vergangene Zeit auszudrücken? (sein und haben) Und zur künftigen Zeit? (werden). Wie werden daher diese Wörter genannt, weil sie dazu helfen, die verg. und künft. Zeit zu bilden? (Hilfszeitwörter.)

In den Sätzen bei Nr. 3 kommt das Verhältniß der Aussageweise des Prädikats vor. Hier macht der Lehrer die Schüler aufmerksam, daß in den Sätzen bei a das, was von den Dingen ausgesagt sei, wirklich geschehe, in den Sätzen bei b aber, daß es geschehen kann, darf, mag; in den Sätzen bei c, daß es geschehen soll,

muß, will; und in den Sätzen bei d, daß es gar nicht geschieht, nicht geschehen kann, darf, soll, muß, will. Zuletzt fordert er auf: Leset einen Satz, wo ausgesagt ist, daß etwas geschehen kann — darf — soll — muß — will! Einen Satz, wo gesagt ist, daß etwas nicht geschieht, nicht geschehen kann, nicht geschehen darf, nicht geschehen soll!

Für die obere Abtheilung können noch folgende Fragen und Aufgaben gegeben werden:

Wenn Jemand sagt: „Das Kind lernt", so sagt es aus, daß die Thätigkeit „lernen" wirklich geschieht. Wenn man aber sagt: „Das Kind kann lernen — darf lernen — mag lernen, sagt man da auch aus, daß die Thätigkeit „lernen" wirklich geschieht, oder sagt man aus, daß sie nur wirklich werden kann? — Was wirklich geschehen kann, nennt man möglich. Wenn ich sage: Das Kind muß lernen — ist da gesagt, daß es schon wirklich lernt, oder ist gesagt, daß es möglich ist, oder ist gesagt, daß es geschehen muß? — Was geschehen soll oder muß, ist nothwendig. — Man kann also von einem Satzgegenstande etwas aussagen: 1) als wirklich, 2) als möglich und 3) als nothwendig. Wenn man aussagt, daß wirklich etwas ist oder geschieht, so braucht man dazu kein besonderes Wort; es wird dies schon durch das Zeitwort ausgedrückt. Wenn man aber etwas als möglich aussagen will, so braucht man dazu noch die Wörter, können, dürfen, mögen, und wenn man etwas als nothwendig aussagen will, so gebraucht man dazu: müssen, sollen, wollen. — Dann macht man die Sch. noch aufmerksam, daß diese Wörter auch Zeitwörter seien, daß man aber mit ihnen allein keine Aussage machen könne. Wenn man z. B. sagt: Das Kind kann — das Kind darf — das Kind soll — so würde Niemand im Stande sein, sich vorzustellen, was man sagen wolle. Es muß zu jedem noch ein Zeitwort kommen; z. B. das Kind kann spielen — darf reden — soll lernen ꝛc.

Dann stellt man die Aufgabe: Drei Sätze zu bilden, wo vom Menschen ausgesagt wird, was er wirklich thut; dann drei, wo etwas vom Menschen als möglich ausgesagt wird; ferner drei, wo

etwas vom Menschen als nothwendig ausgesagt wird, und endlich drei, wo etwas ausgesagt wird, daß er nicht thun kann, nicht thun darf, nicht thun soll.

II. Der einfache erweiterte Satz.

A. Erweitert durch Ergänzungen.

Die Uebung im Satzlesen wird hier fortgesetzt und zwar an Sätzen, erweitert durch Ergänzungen der Thätigkeit.

Die Sätze bei Nr. 4 enthalten Ergänzungen durch ein Haupt- oder Fürwort im vierten Falle. Der Lehrer hat aber hier, besonders bei der **1.** Schülerabtheilung, weiter nichts zu thun, als nebst den schon bekannten Fragen nach dem Subjekte und dem Prädikate, bei diesen noch die Frage „wen? oder was"? (Nr. 4. a—c) zu stellen und etwa noch die Kinder aufmerksam zu machen, daß durch die Antwort auf diese Frage erst die Aussage ganz gemacht werde; denn wenn man sage, „der Gärtner pflanzt" — so erwarte man noch ein Wort, welches anzeigt, was er pflanzt. Daher sollen sie auch, wenn man fragt, was von einem Dinge ausgesagt werde, immer die ganze Aussage angeben. Z. B. Was wird vom Gärtner gesagt? Nicht bloß antworten: er pflanzt, sondern: er pflanzt Bäume.

Bei **d** kommen Sätze vor in der Thätigkeitsform mit gleicher Bedeutung in der Leidensform, nach den Hauptzeiten ausgedrückt. Die bei den Leseübungen zu stellenden Fragen ergeben sich von selbst. Z. B. Von wem ist im ersten Satze etwas gesagt? Sch. Von den Aeltern. L. Was thun sie? Wen lieben sie? — Von wem ist im zweiten Satze etwas gesagt? Sch. Von Kindern? L. Wird gesagt, daß sie etwas thun, oder daß ihnen etwas geschieht? Was wird gesagt, daß ihnen geschieht? Sch. Sie werden geliebt. L. Von wem werden sie geliebt? &c.

Bei **e** kommt die rückbezügliche Form des Zeitwortes vor. Die Kinder fühlen diese Bedeutung leicht. Man darf z. B. bei den Sätzen: Der Knabe schnitt eine Feder — der Knabe schnitt sich — nur fragen: Was schnitt der Knabe? Sch. Eine Feder. — L. Wen schnitt er? Sch. Sich. L. Also hier kein anderes Ding, sondern sich selbst &c.

Bei Nr. 5. kommen Sätze vor, a) wo die Ergänzung durch ein Hauptwort im 3ten Falle bewirkt ist, und auf die Frage „wem"? hervortritt; b) wo die Aussage durch ein Hauptwort im 2ten Falle ergänzt ist, wonach man mit „wessen"? fragen kann; und bei c, wo die Ergänzung durch ein Hauptwort mit einem Verhältnißworte vorkommt, wobei die Fragen sich nach diesem Verhältnißworte richten müssen; z. B. Auf wen vertraut er? Woran denkt er? Worein soll er sich fügen ꝛc.

Bei Nr. 6. kommen Sätze mit mehreren Ergänzungen vor. Es sind also die Fragen: Wer? Wem? Wen? oder Was? Wozu? ꝛc. zu stellen.

(Ergänzungen im vierten Falle.)

L. Hier kann man die Kinder, besonders die der II. Abtheilung, auch anleiten, selbst dergleichen Sätze zu bilden, und dabei einigen vorbereitenden grammatikalischen Unterricht eintreten lassen. Z. B. L. Wenn ich sage: der Knecht reinigt — wie heißt in diesem Satze das Grundwort? wie die Aussage? Weiß man jetzt auch, was er reinigt? Die Aussage ist also noch nicht ganz, man möchte auch wissen, was er reinigt. — Nun was kann er reinigen? (das Haus, den Stall, den Hof, die Scheune, das Vieh ꝛc.) Schreibt nun den Satz: Der Knecht reinigt den Ochsen, die Kuh und das Pferd. — Was reinigt der Knecht? An welchen Gegenständen geschieht hier die Thätigkeit „reinigen"? Auf welche Gegenstände ist diese Thätigkeit gerichtet? Wie werden diese Gegenstände dadurch? (gereinigt). Das, was einem Gegenstande gethan wird, was ihm geschieht, das leidet er. Der Knecht thut etwas, er ist thätig; welche Gegenstände leiden dieses Thun? (Ochs, Kuh, Pferd). Den Gegenstand, der die Thätigkeit des Satzgegenstandes leidet, oder auf den die Thätigkeit gerichtet ist, nennt man den leidenden Gegenstand oder den Zielgegenstand.

Suchet aus den Sätzen bei Nr. 4. a. b. c. den Zielgegenstand heraus! Merkt, daß man nach demselben mit „wen"? wenn er eine Person und mit „was?" wenn er eine Sache ist, fragt. Z. B. Beim ersten Satze: Wer säet? (der Bauer) Was säet er? (den Samen). — Wenn ihr die Hauptwörter, welche in diesen Sätzen den Zielgegenstand nennen, mit ihren Geschlechtswörtern betrachtet, so werdet ihr in diesem Falle einige Veränderung (eine an=

dere Form) an denselben wahrnehmen. Betrachtet noch einmal den vorhin geschriebenen Satz: Der Knecht reinigt den Ochsen, die Kuh, das Pferd. Hier ist das Hauptwort „Ochs" verändert in „Ochsen", die beiden andern Hauptwörter „Kuh und Pferd" sind unverändert geblieben. Wie ist aber das männliche Geschlechtswort der verändert worden? (den); das weibl. Geschlechtswort die, und das sächliche das ist unverändert geblieben. Nun setzt den Satz in die Mehrheit! Hier bemerkt ihr, daß die Hauptwörter und Geschlechtswörter, wenn sie den Zielgegenstand nennen, gerade so lauten, wie sie als Satzgegenstände lauten. Also nur in der Einheit ändert sich das männliche Geschlechtswort „der" in „den," die Hauptwörter bleiben auch unverändert, oder sie erhalten die Endung en. Der Fall, wo das Hauptwort den Satzgegenstand nennt, heißt Nennfall oder auch erster Fall; und den Fall, wo es den Zielgegenstand nennt, heißt man Zielfall auch vierten Fall, und fragt nach demselben mit „wen"? oder „was"? Wenn man sagt: der Lehrer lobt — weiß man schon, wen er lobt? Und wenn ich sage: der Schlosser macht — weiß man schon, was er macht? In beiden Sätzen ist also die Aussage noch nicht ganz. Sage ich aber: der Lehrer lobt den Schüler; der Schlosser macht den Schlüssel — fehlt da auch noch etwas zur Aussage? Wodurch ist die Aussage ergänzt worden? Welche Wörter wurden beigesetzt? — Ich habe hier an die Tafel einige Sätze geschrieben und ihr sollt die Aussage auf die Frage: wen? oder was? ergänzen, und dann die Sätze auch in der Mehrheit ausdrücken. (Der Landmann bebaut — Der Bote bringt — Der Baum trägt — 2c.)

So kann man verschiedene Handwerker nennen, und die Schüler geben an, was jeder verfertigt, oder braucht, und bilden so Sätze mit Hauptwörtern im 4. Falle. Diese Sätze kann man auch in den verschiedenen Zeiten 2c. so wie auch als Frage, Wunsch, Befehl ausdrücken lassen.

Gebt von folgenden Sätzen: Ich lobe dich; ich lobe euch; er tadelt mich; er tadelt uns — an, durch welche Wörtchen der leidende oder Zielgegenstand angedeutet ist. Sch. Durch: dich, euch, mich und uns. L. Dies sind Veränderungsformen von den persönlichen

Fürwörtern; dich ist der 4. Fall von du in die, Mehrheit euch, und mich ist der 4. Fall von ich, in der Mehrheit uns.

Leset den ersten Satz bei d — (die Aeltern lieben die Kinder). Wer liebt? Wer wird geliebt? Leset nun den zweiten Satz! (Die Kinder werden von den Aeltern geliebt.) Wer liebt da wieder? Wer wird geliebt? Sagt der erste Satz etwas anderes, als der zweite? In beiden Sätzen ist also derselbe Sinn ausgedrückt. Wir wollen sehen, welcher Unterschied sich findet. Wie heißt der Satzgegenstand im ersten Satze? Wie im zweiten? Wird im zweiten Satze gesagt, daß der Satzgegenstand etwas thut, oder daß er etwas leidet? Wie ists aber im ersten Satze? Der leidende Gegenstand kann also auch als Satzgegenstand dargestellt und dann von ihm ausgesagt werden, was er von einem anderen Gegenstande leidet. In diesem Falle kommt dann das Zeitwort von der Thatform in die Leideform. Das findet ihr auch bei den übrigen Sätzen unter d.

Nun sollt ihr versuchen, die an die Tafel geschriebenen Sätze von der Thatform in die Leideform zu setzen. (Gott erhält die Welt. Die Aeltern ernähren die Kinder. Der Gärtner veredelt die Bäume. Der Landmann hat das Feld gepflügt. Die Schnitter werden das Getreide schneiden.) Dann läßt man Sätze von der Leideform in die Thatform setzen. Z. B. Der Schüler wird vom Lehrer unterrichtet. Die Pflanzen sind vom Thau erfrischt worden. Die folgsamen Kinder werden von den Aeltern beschenkt werden.

Wenn ich sage: Ich wasche mich — wer thut da etwas? An wem thue ich es? Also an keinem andern Gegenstande. Wer ist hier der thätige Satzgegenstand? Wer ist aber auch zugleich der Gegenstand, der die Thätigkeit erleidet? — Wenn ich aber sage: Ich wasche das Kleid — wer ist hier der thätige Gegenstand? wer aber der leidende? Man kann also aussagen, daß man etwas an sich, oder auch an einem andern Gegenstande thue. — Wenn ich sage: Gib Acht, du schneidest dich! Zu wem habe ich da geredet? Welche Thätigkeit habe ich von dir gesagt? Bezieht sich diese Thä=

tigkeit auf einen andern Gegenstand, oder auf dich selbst wieder? Durch welches Wort ist das ausgedrückt? (dich).

Und wenn ich von einem Knaben sage: er schneidet sich, — auf wen bezieht sich denn da die Thätigkeit „schneiden" (auf den Knaben). Man kann also auch zu Jemanden sagen, daß er etwas an sich thue, und eben so von Jemanden, so daß also die erste, zweite und dritte Person der thätige und leidende Gegenstand zugleich ist. Und wenn das der Fall ist, durch welches Wort wird dies bei der 1 Person angezeigt? (mich), bei der 2 Person? (dich) bei der 3. Person (sich). Und in der Mehrheit bei der 1. Person? (uns), bei der 2. Person? (euch) und bei der 3. Person? (sich). „Mich" ist also der Zielfall von „ich," in der Mehrheit heißt er: uns, „dich" ist der Zielfall von „du" in der Mehrheit heißt er euch; „sich" ist der Zielfall von „er."

Merkt noch! Wenn durch ein Zeitwort ausgesagt wird, daß an einem andern Gegenstande etwas geschieht, so nennt man es ein hinwirkendes Zeitwort; wird aber gesagt, daß die Thätigkeit an dem Satzgegenstande selbst geschieht, so heißt es ein zurückwirkendes Zeitwort. Die zurückwirkenden Zeitwörter haben immer den Zielfall des persönlichen Fürwortes bei sich.

Im Schulbuche ist bei e immer im ersten Satze angegeben, daß der thätige Satzgegenstand auf einen andern Gegenstand hinwirkt, dann im darauffolgenden Satze, daß die Thätigkeit vom Satzgegenstande aus- und wieder auf ihn zurückgeht.

Ihr sollt nun selbst dergleichen Sätze bilden, indem ihr von den an der Tafel genannten Gegenständen etwas aussaget, daß sie sich selbst thun, also rückwirkende Zeitwörter gebraucht; z. B. das Kind freuet sich. (Der Lustige, der Traurige, der Zornige, der Sünder, das Pferd, der Wurm, der Müde ꝛc.) Drückt diese Sätze auch in der Mehrheit aus! Man kann auch rückbezügliche Zeitwörter (sich erinnern, sich schämen, sich besinnen, sich grämen, sich irren sich wundern, sich beschmutzen, sich erkalten ꝛc.) an die Tafel schreiben, und die Sch. auffordern, daraus Sätze zu bilden, indem sie zu jedem ein persönl. Fürwort, oder ein passendes Hauptwort im 1. Fall setzen.

(Ergänzungen im dritten Falle.)

L. Wenn ich sage: Der Vater befiehlt — weißt du schon, wem er befiehlt? Es ist also diese Aussage so noch nicht ganz. Wenn ich aber sage: Der Vater befiehlt dem Knechte — weißt du jetzt, wem er befiehlt. Schreibt diesen Satz! — Nun schreibt den Satz so nieder, daß ihr statt „Knecht" das Hauptwort „Magd" setzet! — Jetzt noch einmal, setzt aber statt Magd nun das Wort „Kind"! Schreibt diesen Satz in der Mehrheit und gebraucht dabei die drei Wörter „Knecht, Magd, Kind!" — Wer diesen Satz lies't oder hört, der weiß, wer etwas thut, was er thut und wem er es thut.

Gebt weiter Acht! Der Lehrer schenkt ein Buch. Ist diese Rede ganz deutlich? Wißt ihr, wem er ein Buch schenkt? — Nun wenn es ein Schulkind ist, wie wird dann der Satz lauten müssen? — Der Herr gibt Geld — was muß noch dazu kommen, wenn der Satz recht deutlich sein soll? (wem er Geld gibt). Mache diese Aussage ganz, indem du das Wort „Armen" dazu setzest. — Die Mutter gibt einen Verweis — wem kann sie z. B. einen Verweis geben? (der Magd, der Tochter rc.) Setzt das Wort „Magd" dazu und ergänzet auf diese Weise die Aussage. (So noch einige Beispiele)! — Ihr seht daraus, daß man, um recht deutlich zu reden, auch oft den Gegenstand nennen muß, dem etwas geschieht, für den etwas entweder zu seinem Nutzen oder zu seinem Nachtheile geschieht. Es ist dieß wieder ein anderer Fall, in dem ein Hauptwort in der Rede vorkommen kann. Es wird hier der Gegenstand genannt, für den etwas geschieht, der also eigentlich der Zweck der Handlung ist, weßhalb auch dieser Gegenstand Zweckgegenstand heißt, und das Hauptwort, welches diesen nennt, steht im Zweckfalle, den man auch dritten Fall nennt, bei dem man immer mit „wem"? fragen kann. Auf welche Frage antwortet der Zweckfall? Sucht bei Nr. 5. a. aus den Sätzen die Hauptwörter im Zweckfalle heraus! — Nun wollen wir aber auch sehen, welche Veränderung die Haupt- und Geschlechtswörter in diesem Falle sowohl in der Einheit als Mehrheit erleiden. Betrachtet nur euern oben geschriebenen Satz vom Vater! (Das Kind muß bei richtiger Anschauung dies selbst finden). Statt der Hauptwörter kann man in gewissen Fällen die persönlichen

Fürwörter gebrauchen. Wenn dir der Vater etwas befohlen hat, und du willst es mir sagen, so wirst du nicht deinen Namen nennen, sondern wie wirst du dich ausdrücken? (Der Vater hat mir befohlen.) Sag das zu einer zweiten Person z. B. zu deinem Bruder, daß ihm der Vater etwas befohlen hat! (Der Vater hat dir befohlen.) Sag es jetzt von einer dritten Person männlichen Geschlechts! (Der Vater hat ihm rc.) — weibl. Geschlechtes! (Der Vater hat ihr rc.) — sächlichen Geschlechts! (hat ihm rc.). Drück den Satz: Der Vater hat mir befohlen in der Mehrheit aus, sag also, daß es der Vater nicht dir allein, sondern noch mehreren zugleich befohlen hat? (uns). Wenn du das zu mehreren sagst? (euch). Und von mehreren? (ihnen). Jetzt kennt ihr also auch die Veränderung, welche die Personenwörter im Zweckfalle sowohl in der Einheit als Mehrheit erhalten.

Nun sollt ihr die an die Tafel geschriebenen Sätze ganz machen, indem ihr zur Aussage Hauptwörter im Zweckfalle also auf die Frage: wem? beisetzet. (Der Lehrer befiehlt —. Die Schüler gehorchen —. Der Regen nützt —. Der Sturmwind schadet —. Der Lohn gebührt —. Der Christ hilft — rc.).

Bildet dergleichen Sätze, indem ihr statt des Querstriches, den ihr bei den an die Tafel geschriebenen Sätzen sehet, das Fürwort der 1. Person im Zweckfalle beisetzet, und drückt diese Sätze auch in der Mehrheit aus! (Mein Freund hilft —. Mein Nachbar steht — bei. Dein Freund rathet —. Hitzige Getränke sind — schädlich. Mein Bruder ist — ähnlich. Diese Speise schmeckt — gut rc.

Schreibt dieselben Sätze, setzt aber statt des ersten Personenwortes, den 3. Fall des zweiten Personenwortes, und drückt diese Sätze auch in der Mehrheit aus!

Macht es eben so mit dem Fürworte der 3. Person!

(Ergänzungen im 2. Falle.)

Gebt Acht! ob der Satz, den ich jetzt spreche, ganz deutlich ist. Ich freue mich —. Wißt ihr jetzt schon den Gegenstand, dessen ich mich freue? Nun sage ich so: Ich freue mich des Lebens — wessen freue ich mich? — Oder ist der Satz vollständig: Der Kranke bedarf? Es fehlt also noch, wessen Gegenstandes er bedarf.

Ergänzet diesen Satz, indem ihr noch das Wort „Arzt" beisetzet. Der L. spreche noch einige Sätze und lasse dieselben von den Sch. auf diese Weise ergänzen. Z. B. Ich bin überdrüssig — Nun wessen kann ich überdrüssig sein? — Hier habt ihr die Aussage wieder durch beigesetzte Hauptwörter ergänzt; aber wieder in einem andern Falle. Bei dem frühern Sätzen auf die Frage: wen? oder was? dann auf die Frage: wem? und jetzt auf die Frage: wessen? Diesen Fall haben wir früher, wo wir Theile eines Gegenstandes genannt und zusammengesetzte Wörter gebildet haben, kennen gelernt, und ihr wißt auch die Veränderung oder Form, welche die Geschlechts- und Hauptwörter in diesem Falle annehmen, nämlich? —

Nun will ich euch nur noch aufmerksam machen auf die Veränderungen, die mit den persönlichen Fürwörtern in diesem Falle vorgehen. Ihr könnt sie selbst aus den an die Tafel geschriebenen Sätzen abnehmen. — Gott gedenkt meiner — hier bezieht sich das Gedenken auf mich, also auf die 1. Person — meiner ist der zweite Fall von ich. In der Mehrheit: Gott gedenkt unser — „unser" ist also ebenfalls der 2. Fall vom 1. Personenworte. Nun drück den Satz so aus, daß du es zu einer 2. Person sagst; (Gott gedenkt deiner.) Jetzt in der Mehrheit: (Gott gedenkt eurer). „Deiner" ist der 2. Fall von „du" und eben so „eurer." Jetzt sag dasselbe von einer 3. Person und zwar zuerst männl., dann weibl. und zuletzt sächl. Geschlechts! (Gott gedenkt seiner, ihrer, seiner). In der Mehrheit? (ihrer). — Diese Veränderungsformen werden später noch oft vorkommen; für jetzt davon genug. — Gebt nun aus den Sätzen bei Nr. 5. b die Hauptwörter im 2. Falle an und merkt, daß dieser Fall auf die Frage: wessen? antwortet.

Ergänzet die an die Tafel geschriebenen Sätze, indem ihr die fehlenden Wörter auf die Frage: wessen? beisetzet. (Der Rechtschaffene schämt sich —. Der Mäßige enthält sich —. Der Arme bedarf —. Der Arbeiter ist — werth rc.

(Ergänzungen durch Hauptwörter mit Vor- oder Verhältnißwörtern.)

Der Lehrer schreibt an die Tafel: Der Müde sehnt sich — und sagt: Leset diesen Satz! Ist er ganz vollständig? Wißt ihr, wonach er sich sehnt? Nun will ich den Satz ganz machen (er schreibt dazu: „nach Ruhe".) Versteht ihr jetzt diesen Satz? Was habe ich beigesetzt, um denselben zu ergänzen? Nun leset diesen Satz! (Der Soldat erzählt —) Erwartet ihr da nicht noch etwas, damit die Aussage ganz vollständig ist? Wollt ihr nicht wissen, wovon er erzählt? Das will ich beisetzen: (vom Kriege.) Wodurch ist hier der Satz ergänzt worden? Es ist also in beiden Fällen ein Hauptwort dazu gesetzt worden, aber was für ein kleines Wort noch vor dasselbe im ersten Satze? (nach) Im zweiten? (vom). In eurem Schulbuche kommen in den Sätzen bei Nr. 5. c solche Ergänzungen, die aus einem Hauptworte und einem so kleinen Worte bestehen, vor; gebt diese an! Gebt noch besonders die kleinen Wörtchen an, die vor diesen Hauptwörtern stehen! Merkt, diese kleinen Wörter nennt man, weil sie vor den Hauptwörtern stehen, Vorwörter.

Es gibt deren noch mehrere, und ihr werdet sie später noch genauer kennen lernen. Für jetzt will ich euch nur noch sagen, daß man zu den Ergänzungen vorzüglich folgende braucht: mit, nach, von, zu, um, an, auf, über 2c. und daß die Hauptwörter nach diesen Vorwörtern entweder im 3. oder 4. Falle stehen, was ihr auch später noch mehr lernen werdet.

Statt von und zu kommt oft vor: vom, zum, zur; hier ist nämlich das Vorwort mit dem Geschlechtsworte zusammengezogen als: vom aus von und dem, zum aus zu und dem, zur aus zu und der.

Folgende Sätze kann man durch Hauptwörter mit Vorwörtern ergänzen lassen: Der Gefangene sehnt sich nach —. Ein Betrüger bringt sich um —. Der Lohn richtet sich nach —. Der Bauer redet gern von —. Ein gebranntes Kind fürchtet sich vor —. Der Neidische ärgert sich über —. In der Jugend muß man für — sparen. Niemand geht gern mit — um. Der Rechtschaffene handelt nie wider —.

(Einige Wiederholung über die vier Fälle.)

Man läßt die Sätze bei Nr. 6 lesen und von jedem den Satzgegenstand, die Aussage, den Ziel- und den Zweckgegenstand angeben. Damit das leichter gelingt, fragt man z. B. Wer thut im ersten Satze etwas? (Der Kranke). Was thut er? (Er beschreibt) Was beschreibt er? (Die Krankheit). Wem beschreibt er sie? (Dem Arzte). Wie viele Hauptwörter kommen hier vor? Aber jedes in einem andern Falle. Das Wort, welches auf die Frage „wer"? antwortet, nennt den Gegenstand, von dem die Rede ist, es steht im Nennfalle; das, welches auf die Frage: wen? oder was? antwortet, also den Gegenstand nennt, der das Ziel der Handlung ist, steht im Zielfalle, wie heißt dieses hier? Das Wort, welches auf die Frage: wem? antwortet, nennt den Zweckgegenstand und steht daher im Zweckfalle. Wie heißt dieses in unserm Satze? — So alle Sätze dieser Nummer. Zuletzt kann man folgenden Satz schreiben lassen: Der Hund des Schäfers wehrt den Schafen den Wolf ab. Dann fragt man: Wie viele Hauptwörter sind in diesem Satze? Damit ihr gleich wißt, in welchem Falle jedes steht, wollen wir den Satz durchfragen: Wer wehrt ab? (Der Hund.) In welchem Falle steht dieses Wort? Wessen Hund? (Des Schäfers.) In welchem Falle steht dieses Wort, da es den Besitzer des Hundes nennt? Was wehrt der Hund ab? (Den Wolf.) In welchem Falle steht dieses Hauptwort, da es den Zielgegenstand des Abwehrens nennt? Wem wehrt er den Wolf ab? (Den Schafen). In welchem Falle steht dieses Hauptwort, weil es den Gegenstand nennt, für den etwas geschieht, der also der Zweck des Abwehrens ist? Wie viele Fälle der Hauptwörter kamen in diesem Satze vor? Es gibt also 4 Fälle, in denen das Hauptwort in der zusammenhängenden Rede vorkommen kann. Welcher Fall antwortet auf die Frage: wer? Welcher auf: wem? Welcher auf: wessen? Welcher auf: wen? oder was?

Endlich kann man noch einmal auf die Veränderungen der Haupt- und Geschlechtswörter in diesen Fällen aufmerksam machen und den ersten Fall der Einheit als die Grundform darstellen. Mehr ist durchaus auf dieser Stufe nicht nothwendig.

B. Erweitert durch nähere Bestimmungen (Beifügungen).
(Durch Hauptwörter.)

Das Satzlesen wird fortgesetzt an Sätzen, die durch genauere Bestimmung eines Dinges erweitert sind. Bei Nr. 7. **a** ist das Subjekt durch Beifügung eines Hauptwortes im zweiten Falle; bei **b** durch ein Hauptwort mit einem Verhältnißworte näher bestimmt, bei *c* ist die hauptwörtliche Aussage mit einem Hauptworte im zweiten Falle genauer bestimmt. Die zu stellende Hauptfrage ist: **Was für ein?** z. B. bei *a* — **Was** für eine (oder wessen) Frucht ist süß? — Die des **Weinstockes**; — bei *b* — die vom **Weinstocke**; bei *c* — **Wovon** ist der Kopf ein Theil? **Was** für ein Theil ist der Kopf? — Ein Theil des Körpers. — Es mag wohl auch die Frage „wessen?" dabei abwechseln. Die durch diesen Genitiv bewirkte nähere Bestimmung wird aber von den Kindern besser durch die Frage: „was für ein?" erkannt. Bei Nr. 8. kommen Sätze vor mit mehrern solchen Bestimmungen. Die dabei zu stellenden Fragen sind schon bekannt.

Für die höhere Abtheilung mögen noch folgende als hieher einschlägige, Uebungen und Belehrungen vorkommen: L. Leset den Satz an der Tafel: (Der Same ist giftig). Ist das ganz richtig? Gibt dieser Satz einen vollständigen Sinn? Ist denn jeder Same giftig? **Was** wird also noch zu obigem Satze beigefügt werden müssen, damit er einen wahren, vollständigen Sinn gibt? (**Was** für ein Same ist z. B. giftig?) Schreibt! Der Same des Stechapfels ist giftig. **Wißt** ihr jetzt, was für ein Same gemeint ist? **Wodurch** ist das genau bestimmt worden? (Des Stechapfels.) **Was** für ein **Wort** ist das? In welchem Falle steht es? Hier ist also der Satzgegenstand durch ein Hauptwort im zweiten Falle näher bestimmt. — Schreibt nun den Satz so: Der Same vom Stechapfel ist giftig. — Ist durch diesen Satz ein anderer Same ausgedrückt, als durch den vorigen? Also derselbe Sinn (Gedanke); nur ist der Ausdruck etwas verändert, worin besteht dies? Durch was für **Worte** ist hier der Same näher bestimmt? (Hauptwort mit Vorwort). — Gebt weiter Acht! **Wenn** ich sage: Der **Wind** ist eine Bewegung — ist

das ganz deutlich? Wie heißt der Satzgegenstand? Was ist von diesem gesagt? (er ist eine Bewegung). Das Wörtchen „ist" kommt von „sein" her. Was für ein Wort ist „Bewegung"? Aus was für Wörtern besteht also hier die Aussage? Solche Aussagen nennt man hauptwörtliche Aussagen. Ist diese Aussage ganz deutlich? Wißt ihr was für eine Bewegung gemeint ist? — Nun sage ich aber: Der Wind ist eine Bewegung der Luft. Wißt ihr jetzt, was für eine Bewegung gemeint ist? Durch welches Wort ist dies bestimmt? In welchem Falle steht es? Wie könnt ihr nach diesem zweiten Falle fragen? (Wessen Bewegung ist der Wind?) — In dem vorigen Satze ist der Satzgegenstand durch ein Hauptwort im 2. Falle näher bestimmt und hier die hauptwörtliche Aussage. Ihr seht daraus, daß man, um deutlich zu sprechen, oft die Dinge genauer bestimmen muß, und wodurch kann das geschehen? (Durch Hauptw. im 2. F.) Oder auch durch Hauptw. mit Vorwörtern, wo dann die Hauptw. entweder im 3., oder im 4. Falle stehen.

Nun leset die Sätze bei Nr. 7. und 8. noch einmal und gebt von jedem die nähere Bestimmung an!

Bildet selbst solche Sätze, indem ihr statt des Querstriches in den an die Tafel geschriebenen Sätzen eine nähere Bestimmung durch ein Hauptwort im 2. Falle setzet. (Der Geruch — ist angenehm. Der Geschmack — ist sauer. Die Farbe — ist blau. Das Zimmer ist ein Theil —. Das Eis ist eine Wirkung —. Das Spinnen ist eine Arbeit —.) Eben so lasse man Sätze durch Hauptwörter mit Vorwörtern näher bestimmen. Z. B. Der Geschmack — ist bitter. Der Gedanke — ist tröstend. Ein Ring — ist kostbar. Eine Uhr — ist unbrauchbar. Das Heu ist ein Futter. —

(Nähere Bestimmung durch Eigenschaftswörter.)

L. Schreibt! Das Kind wird geschickt. Ueberlegt, ob dieser Satz richtig ist. Wird denn jedes Kind geschickt? Was für ein Kind kann geschickt werden? (Ein träges?) Schreibt nun den Satz so, daß ihr das Wort „fleißig" zu Kind setzet. Wißt ihr jetzt, welches Kind geschickt wird? Durch welches Wort ist dies ausgedrückt oder genauer bestimmt? Was für ein Wort ist es, da es anzeigt,

wie das Kind ist? (Eigenschaftsw.) — Schreibt noch einen Satz! Obst ist gesund. Ist das ganz richtig? Ist jedes Obst gesund? Welches nur? (Ist unreifes auch gesund? Also welches nur?) Schreibt jetzt den Satz so, daß ihr bestimmt, welches Obst gesund ist. Schreibt jetzt den Satz so, daß ihr saget, welches Obst ungesund ist. — In jedem dieser Sätze ist das Obst genauer bestimmt, im ersten durch welches Wort? (reif). Im zweiten? (unreif). Was für Wörter sind dies? Aus diesen Beispielen seht ihr wieder, daß zur Deutlichkeit der Rede nothwendig ist, die Dinge genauer zu bestimmen, und durch was für Wörter ist dies hier geschehen? (Durch Eigenschaftswörter.)

Man läßt nun die Sätze bei Nr. 9 lesen und angeben, welche Dinge genauer bestimmt sind. Bei a ist der Satzgegenstand durch ein Eigenschaftswort genauer bestimmt, und dieses hat entweder gar kein Geschlechtsw. vor sich, oder das nichtbestimmende, oder das bestimmende. Bei b ist die hauptwörtliche Aussage durch Eigenschaftswörter näher bestimmt; bei c ist dies der Fall bei beiden Satztheilen; bei d ist's das Hauptw. im 4. Falle, bei e jedes Hauptwort im Satze. Dabei macht man aufmerksam auf die Veränderung oder Form, die das Eigenschaftswort annimmt, wenn es gar kein Geschlechtsw. vor sich hat, welche aber, wenn das nichtbestimmende und welche, wenn das bestimmte Geschlechtsw. davor steht.

Für das Lesen gilt hier, wie bei den beigefügten Hauptwörtern, die Regel, daß die Beifügung oft einen stärkern Ton bekommt, als das Hauptwort, zu welchem sie gehört. Dies geschieht, wenn durch sie der Gegenstand vor andern besonders unterschieden werden soll; z.B. ein aufmerksamer (kein unaufmerksamer) Schüler wird gelobt.

Zur Selbstbeschäftigung mögen die Schüler selbst solche Sätze bilden, indem sie die ausgelassenen Eigenschaftswörter ersetzen. Z. B. Das — Pferd ist ein Zugthier. Der — Knabe lernt viel. Das — Kind wird gestraft. Der — Baum wird veredelt. Der — Mann wird reich. Die — Leute werden arm. Das — Obst wird abgepflückt. Die Kuh ist ein — Hausthier. Die Eiche ist ein — Baum. Der Frühling ist eine — Jahreszeit. — Das Schaf verschafft uns die — Wolle. Die — Bienen liefern uns den — Honig. Die — Katze hat — Krallen ꝛc.

(Zahlwörter.)

Kinder, ihr wißt, daß man sich beim Sprechen recht deutlich ausdrücken muß, wenn man gehörig verstanden sein will, und daß man daher auch die Dinge, die man beim Sprechen nennt, genau bestimmen müsse. Ihr sollt das immer besser lernen. Merkt also schön auf! Wenn ich zu einem Wirthe sage, er solle Essen herrichten, Männer kommen; so weiß er wohl, daß es mehrere Männer sind, weiß er aber bestimmt, wie viele es sind? Wenn ich aber sage: Sechs Männer kommen, weiß er jetzt die Anzahl genau? Wodurch ist diese bestimmt? Gut. Ein Dutzend hat Stück. Weißt du jetzt wie viele Stücke es hat? Sprich nun den Satz und sage das dazu! — Sage ich: Menschen sind arm. Menschen sind zufrieden — weiß man da die Anzahl dieser Menschen? Diese läßt sich auch nicht ganz bestimmt angeben, denn man kann nicht zählen, wie viele Menschen arm, wie viele zufrieden sind; man weiß aber, daß die Anzahl der erstern viele, die der letztern wenige sind. Setzet daher beim ersten Satze „viele", beim zweiten „wenige" bei! Wie lauten jetzt diese Sätze? — Schon aus diesen Beispielen seht ihr, daß man auch oft die Anzahl der Dinge bestimmen muß, und dazu hat man besondere Wörter, die man Zahlwörter nennt. — Durch die Wörter: sechs, zwölf, viele, wenige wurde also die Anzahl der Dinge bestimmt, was für Wörter sind es also? Dabei merkt, daß die Wörter: sechs, zwölf die Anzahl bestimmt anzeigen; die Wörter: viele, wenige aber bloß eine größere oder geringere Menge bezeichnen; daher nennt man jene Zahlwörter bestimmte, diese unbestimmte. Suchet in den Sätzen bei 9 unter f die bestimmten Zahlwörter heraus!

Ersetzet in folgenden Sätzen die ausgelassenen Zahlwörter! — Anfang ist schwer. — Schulkinder sind fleißig. — Der — Schüler ist mein Nachbar. Der — Schüler ist gelobt worden. Die — Schüler sind getadelt worden. — Die Woche hat — Tage. Das Viereck hat — Ecke. Der Januar ist der — Monat. &c.

C. Erweitert durch Angabe verschiedener Umstände.

Die Uebung im Satzlesen wird nun an solchen Sätzen fortgesetzt, die eine nähere Bestimmung der Thätigkeit durch Umstände erhalten. Es kommt hier der Umstand des Ortes vor und zwar ausgedrückt durch ein Dingwort mit einem Vor- oder Verhältnißworte, bei Nr. 10. auf die Frage „Wo"? bei Nr. 11. auf die Frage „Wohin"? bei Nr. 12. auf die Frage „Woher"? bei Nr. 13. — 15. auf die Fragen: Woher? Wohin? Wo? neben einander gestellt; bei Nr. 16. ist der Umstand des Ortes durch Umstandswörter ausgedrückt.

Bevor der Lehrer diese Leseübungen vornimmt, mag er erst einige Sätze diktiren und durch Beifügung des Umstandes des Ortes näher bestimmen lassen. Z. B. Schreibt! „Die Menschen wohnen" — Leset diesen Satz! Ist der Satz ganz? Erwartet man nicht noch Etwas, wodurch bestimmt wird, wo sie wohnen? Setzt also noch hinzu „in Häusern". Leset nun diesen Satz! Ist er jetzt nicht deutlicher? Wodurch ist er denn deutlicher geworden? Es ist also der Ort angegeben, wo das geschieht, was hier in dem Satze gesagt wurde. Ich will euch noch Etwas diktiren: „Die Kinder werden unterrichtet" — Wo geschieht das gewöhnlich? — Wir wollen das noch zu unserem Satze schreiben, damit er recht deutlich wird, schreibt also: Die Kinder werden in der Schule unterrichtet. — Nun weiter! „Fleißige Kinder gehen gern" — Leset diesen Satz! — Weiß man jetzt schon den Ort, wohin sie gern gehen? — Wir wollen diesen Ort angeben, setzt also dazu „in die Schule." — Schreibt noch einen Satz! „Nach dem Unterrichte kommen die Kinder" — setzt noch bei, woher sie kommen — „aus der Schule". — Der Lehrer läßt nun diese drei durch Angabe des Ortes erweiterten Sätze lesen, fragt beim ersten: „Wo werden die Kinder unterrichtet"? beim zweiten: „Wohin gehen fleißige Kinder gern"? beim dritten: „Woher kommen Kinder nach dem Unterrichte? Dann läßt er auch im Buche die einschlägigen Nummern lesen, wobei er ebenfalls die passenden Fragen stellt und darauf mit der ganzen Aussage des Satzes antworten läßt. — Eben so werden auch die Sätze behandelt, wo der Umstand des Ortes durch Umstandswörter ausgedrückt ist.

Die Schüler der II. Abth. werden noch besonders aufmerksam gemacht, daß die Angabe des Ortes ein wichtiger Umstand in der Rede sei. Dann fordert man sie auf, diesen Umstand aus den Sätzen bei Nr. 10 — 15. besonders anzugeben, so wie auch, durch welche Wörter dieser Umstand ausgedrückt sei (nämlich durch Hauptwörter mit Vorwörtern); ferner: wie diese hier gebrauchten Vorwörter heißen, welchen Fall das Hauptwort nach denselben erhält. — Endlich läßt man sie den Umstand des Ortes aus den Sätzen bei Nr. 16 auffinden und bemerken, wodurch hier dieser Umstand ausgedrückt ist, wobei man ihnen sagt, das diese Wörtchen eben deßhalb Umstandswörter heißen und zwar Umstandswörter des Ortes, und gibt mehrere derselben noch besonders an; dann läßt man auf die schon bekannte Weise die Schüler dergleichen Sätze selbst bilden. Man kann angefangene Sätze durch Angabe des Ortsumstandes vollenden lassen; oder Handwerker und andere Personen nennen und angeben lassen, was sie thun, oder fertigen und wo sie ihre Arbeiten verrichten; was sie brauchen und woher sie diese Sachen nehmen 2c. Der Lehrer kann leicht Stoff zu solchen fruchtbringenden Beschäftigungen finden.

Dasselbe Lehrverfahren für die II. Schülerabtheilung ist bei der Angabe der übrigen Umstände zu beobachten.

Zur fortgesetzten Uebung im Satzlesen kommen jetzt einfache Sätze vor erweitert durch den Umstand der Zeit.

Der Lehrer diktirt: „Die Bäume blühen". — Ist hier angegeben, wann sie blühen? — Würde unser Satz nicht vollständiger sein, wenn auch die Zeit angegeben wäre, wann sie blühen? — Gut, das wollen wir noch beisetzen, wann blühen sie denn? Sch. Im Frühlinge. L. Schreibt das noch zu diesem Satze! — Schreibt nun einen andern Satz! „Der kranke Karl konnte nicht in die Schule". — Weiß man jetzt, wie lange er nicht in die Schule konnte? Wir wollen diesen Satz also noch deutlicher machen und daher auch die Zeit angeben, wie lange er nicht zur Schule konnte; schreibt also: Karl konnte acht Tage lang nicht in die Schule.

Noch mehr solche Schreibübungen, dann Lesen aus dem Buche. Stoff zu beiden Uebungen findet sich im Schulbuche von Nr. 17. — 20. Die Fragen: Wann? Wie lange? Bis wann? werden sowohl bei den Sätzen gestellt, wo der Umstand der Zeit durch Hauptwörter mit Verhältnißwörtern ausgedrückt ist, als auch bei denen, wo dies durch Umstandswörter (Nr. 20.) geschieht.

Es kommen nun Sätze zur Uebung erweitert durch den Umstand der Weise.

Die Behandlung ist dieselbe, wie bei den vorausgegangenen Umständen. Der Lehrer diktirt z. B. „Ein gutes Kind gehorcht" — läßt diesen Satz lesen und fragt: Weiß man jetzt schon, wie oder auf welche Weise das Kind gehorcht? — Wenn man aber redet oder schreibt, muß man sich ganz deutlich ausdrücken, und wir wollen daher auch beisetzen, wie es gehorcht, schreibt dazu „mit Freuden". — Schreibt jetzt: „Ein gutes Kind gehorcht freudig." — Ist in diesem Satze etwas anderes vom Kinde ausgesagt, als im ersten Satze?

Das Schulbuch liefert Stoff zum Schreiben und Lesen solcher Sätze, und zwar bei Nr. 21. und 23. ist der Umstand der Weise durch Hauptwörter mit Vor= oder Verhältnißwörtern, bei Nr. 22. durch entsprechende Umstandswörter angegeben; bei Nr. 24. und 25. ist das Eigenschaftswort durch ein Umstandswort näher bestimmt. Bei Nr. 26. sind Sätze neben einander gestellt, wo ein und dasselbe Wort einmal als Eigenschaftswort, das anderemal als Umstandswort steht; z. B. der fleißige Knabe lernt. Der Knabe lernt fleißig. Beim ersten Satze wird gefragt: Was für ein Knabe lernt? Wie ist der Knabe, der lernt? Zu welchem Worte gehört also das Wort „fleißig" hin? Was für ein Wort ist es also? Im zweiten Satze steht dasselbe Wort, zeigt es hier auch an, wie der Knabe ist, oder zeigt es an, wie er lernt? Es bezieht sich also auf das Zeitwort es bestimmt die Thätigkeit näher und da ist es ein Umstandswort. — Gehört es also zu dem Worte „Knabe", oder zum Worte „lernt"? Auf ähnliche Weise werden passende Fragen bei einzelnen Sätzen gestellt, damit die Kinder mit dem Inhalte derselben bekannt werden.

Die Nr. 27. und 28. enthalten Sätze, wo die umständliche Bestimmung der Weise auf verschiedene Art ausgedrückt ist.

Die Uebung im Satzlesen wird nun an solchen einfachen Sätzen fortgesetzt, die durch Umstände des Grundes erweitert sind, und zwar bei Nr. 29. und 30. Sätze mit dem Sachgrunde, bei Nr. 31. mit dem Beweggrunde, bei Nr. 32. mit dem Erkenntnißgrunde und bei Nr. 33. Sätze mit Angabe des Stoffes.

Die Behandlung ist wie bei den andern durch Angabe von Umständen erweiterten Sätzen. Es werden hier die Fragen gestellt: Warum? Weßhalb? Weßwegen? Wodurch? Womit? Woraus? Wodurch bewirkt? Aus welcher Ursache? Aus welchem Grunde? Aus welchem Stoffe? 2c.

Der Lehrer wird auch hier, bevor er die Sätze im Buche lesen läßt, wieder einige Sätze mit der Angabe' des Grundes oder der Ursache 2c. bilden lassen; z. B. er diktirt: „Manches Kind kann keine guten Fortschritte machen." Leset diesen Satz! — Weiß man jetzt auch schon die Ursache, warum es keine guten Fortschritte machen kann? Ihr wißt schon, daß man sich immer recht deutlich ausdrücken muß; wir wollen daher auch die Ursache beisetzen, schreibt also: Manches Kind kann wegen seiner Trägheit keine guten Fortschritte machen. — Welches ist hier die Ursache, weßhalb es keine guten Fortschritte machen kann? u. s. w.

Das Satzlesen wird nun an solchen einfachen Sätzen fortgesetzt, die durch mehrfache Umstände erweitert sind, wie dergleichen im Schulbuche bei Nr. 34. vorkommen. Die Behandlung dieser Sätze, so wie die Belehrung darüber für die **II.** Abth. und das Satzbildenlassen ist schon bekannt.

III. Verschiedene Satzarten mit den dabei vorkommenden Satzzeichen.

Die Kinder baben schon früher kleine Sätze in Erzähl-, Frage-, Wunsch- und Befehlform gebildet und den Punkt, das Frage- und

Ausrufzeichen kennen gelernt. Was dort nur so gelegenheitlich geschah, soll hier nicht nur wiederholt, sondern darüber weitere Belehrung angereiht werden.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Der Lehrer knüpfe daher diese Uebung an das den Kindern schon Bekannte an, indem er sagt: Ihr wisset, daß man beim Sprechen nicht immer etwas erzählt oder behauptet, sondern auch oft etwas fragt, etwas wünschet, etwas befiehlt. Ich will nun sehen, ob ihr das in den Sätzen richtig zu unterscheiden wisset. Merkt also auf! „Brave Kinder machen ihrem Lehrer Freude." — Sprechet diesen Satz nach! — Wie heißt das erste Wort? das zweite? — das letzte? Schreibt jetzt diesen Satz! — Ihr wißt schon, was für ein Zeichen man am Ende eines Satzes setzet, nämlich? Sch. Einen Punkt. L. Richtig; thut das! — Nun will ich diesen Satz noch einmal sprechen, aber etwas anders ausdrücken, gebt recht Acht! „Machen brave Schüler ihrem Lehrer Freude?" Habe ich jetzt auch etwas von braven Schülern behauptet, oder habe ich gefragt? Sch. Gefragt. — Der Lehrer spricht diese Frage noch einmal, fragt dann, wie das erste, zweite *rc.* Wort heiße, und fordert die Schüler auf, diesen Fragesatz niederzuschreiben. Zuletzt fragt er, ob sie am Ende eines solchen Fragesatzes einen Punkt, oder ein anderes Zeichen zu setzen hätten. Die Schüler machen nun das Fragezeichen und der Lehrer fordert sie auf, den Satz zu lesen, aber auch mit der Stimme ausdrücken, daß es eine Frage sei, wie sie es von ihm beim Vorsprechen dieses Satzes gehört hätten, und wie er es ihnen jetzt noch einmal an einer andern Frage vorsprechen wolle. Er spricht z. B. Werden fleißige Kinder geschickt? und drückt dabei den Frageton etwas stark aus, worauf dann die Kinder ihren geschriebenen Fragesatz lesen und den Frageton nachzuahmen suchen. Wenn auch dieß jetzt nicht gleich gelingt, es geht schon nach und nach durch Uebung.

L. Ihr habt jetzt zwei Zeichen genannt, die man am Ende eines Satzes setzt. Wenn im Satze etwas erzählt oder behauptet wird, so ist es ein Erzählsatz und da steht zuletzt was für ein Zeichen? Sch. Ein Punkt. L. Wenn aber mit dem Satze gefragt wird, was für ein Zeichen setzt man da? Sch. Ein Fragezeichen. L. Nun gebt weiter Acht! Ich will den obigen Satz wieder etwas

anders ausdrücken. (Er spricht: „Machten doch die Schulkinder ihrem Lehrer Freude!“ und fragt dann): Habe ich jetzt auch mit diesem Satz etwas gefragt? — Hier habe ich etwas gewünscht, nämlich, daß die Schulkinder ihrem Lehrer Freude machen möchten; ich habe einen Wunsch ausgedrückt. Sprecht diesen Wunsch so nach, wie ich euch denselben vorspreche! Nun schreibt ihn auch nieder! Was für ein Zeichen werdet ihr am Ende eines solchen Wunschsatzes setzen!

L. Nun spreche ich euch wieder einen Satz vor: „Schulkinder, machet eurem Lehrer Freude!“ Habe ich mit diesem Satze etwas gefragt, oder etwas gewünscht, oder etwas geheißen — befohlen? — Sprecht diesen Befehlsatz so nach, wie ich denselben jetzt vorspreche! — Schreibt ihn auch nieder! Was für ein Zeichen setzt man am Ende eines solchen Befehlsatzes? Nun gebt noch auf Etwas Acht! Wenn ich diesen Satz spreche (er spricht mit recht bemerkbarem Absetzen nach dem Anredeworte „Kinder“), wo habe ich im Satze selbst etwas abgesetzt? Sch. Nach „Schulkinder.“ L. Ein solches kurzes Absetzen beim Sprechen zeigt man in der Schrift, wie ihr schon früher gehört habt, mit einem Striche (Komma) an; setzt nun auch dieses Zeichen und leset diesen Satz mit gehörigem Absetzen und richtiger Stimme, wie ihr ihn von mir habet vorsprechen hören.

L. Jetzt noch einen Satz: „Schulkinder, macht ihr eurem Lehrer Freude?“ Wen habe ich jetzt wieder angeredet? Sch. Die Schulkinder. L. Habe ich ihnen wieder etwas geheißen, oder habe ich sie etwas gefragt? — Gut, sprecht diesen Satz nach, wie ich denselben jetzt vorspreche! — Schreibt den Satz und setzet die richtigen Zeichen!

Hierauf lasse der Lehrer diese fünf Sätze im Buche bei der ersten Uebung unter Nr. 35 lesen, mache die Schüler aufmerksam, daß sie doch noch nicht recht mit der Stimme ausdrückten, ob der Satz eine Behauptung, eine Frage, ein Wunsch, oder ein Befehl sei, weßhalb er sie im Schreiben und Lesen mehrerer Erzählsätze, dann mehrerer Frage=, Wunsch= und Befehlsätze üben wolle. — Stoff dazu enthält das Schulbuch und zwar bei Nr. 36. Sätze mit dem Punkte. Hier halte man darauf, daß die Kinder die Wörter zusammenhängend bis zum Punkte lesen, den richtigen Ton treffen und so lange man etwa von 1 — 4 zählt, absetzen, ehe sie den fol=

genden Satz lesen. Bei Nr. 37. sind Sätze mit dem Fragezeichen. Bei diesen sehe man besonders auf den richtigen Frageton, weßhalb der Lehrer entweder selbst dergleichen Sätze richtig vorspricht und vorliest, oder dieses von einem geübten Leseschüler der höhern Abtheilung thun läßt. — Bei Nr. 38. kommen Sätze mit dem Ausrufezeichen vor und zwar a) solche, die eine Bewunderung, ein Erstaunen, bei b) solche, die einen Wunsch, bei c) solche, die einen Befehl, ein Geheiß ausdrücken. Auch hier ist wieder auf den richtigen Ton besonders zu achten, und die Kinder sind zu belehren, daß nach dem Frage und Ausrufezeichen am Ende eines Satzes eben so lange, wie beim Punkt, abzusetzen sei, bevor man den nächsten Satz lese. Bei Nr. 39. kommen Sätze vor mit Ausrufe-, oder Fragezeichen am Ende und dem Komma nach dem Anredewort, wobei wieder die gehörige Rücksicht auf geeignetes Absetzen und richtigen Ton zu nehmen ist.

Es kann auch den Schülern die Aufgabe gemacht werden, selbst Frage-, Wunsch- und Befehlsätze zu bilden, wobei ihnen der Lehrer auf verschiedene Weise zu Hülfe kommt; z. B. bei Fragesätzen wenn er die Bedingung stellt, mit welchem Worte eine Frage anfangen soll; mit: w e r, w i e, w o, w a s ꝛc. Zur Zwischenbeschäftigung, oder als Hausaufgabe kann von den Schülern gefordert werden, erzählende Sätze aus dem Schulbuche bei der zweiten Stufe als Frage, Wunsch oder Befehl auszudrücken.

Zweite Uebung.

Der zusammengezogene Satz mit den dabei vorkommenden Satzzeichen.

Der Beistrich zwischen einzelnen Satztheilen.

Hier kommen Sätze zur Uebung, 1) wo von e i n e m Gegenstande zwei oder mehrere Aussagen gemacht werden; 2) wo von zwei oder mehreren Dingen das Nämliche ausgesagt wird; 3) wo überhaupt mehrere gleichartige Satzglieder auf ein anderes gemeinsames Satzglied bezogen sind und zwar theils zusammenstellend, wie bei Nr. 1—4. im Schulbuche, theils entgegenstellend, wie bei Nr. 5., theils begründend, wie bei Nr. 6. Unter 7. u. 8. sind nicht

bloß zwei, sondern mehrere gleichartige Satzglieder auf ein anderes gemeinsames Satzglied bezogen. Der Lehrer hat aber auch hier nichts weiter zu thun, als die Schüler aufmerksam zu machen, daß sie beim Lesen eines solchen Satzes beim Strich gehörig absetzen sollen; dann aber auch die Kinder durch passende Fragen anzuleiten, den Sinn dieser Sätze aufzufassen.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Wir wollen etwas von der Sonne sagen und dann niederschreiben. Was thut die Sonne? Sch. Die Sonne leuchtet. L. Was thut sie noch? Sch. Sie erwärmt. L. Wir haben also zwei Sätze über die Sonne gesprochen. Das kann man mit einem Satze ausdrücken: Die Sonne leuchtet und? (nun was noch?) Sch. Erwärmt. L. Schreibt diesen Satz! Wasfür ein Zeichen muß am Ende stehen, da in diesem Satze etwas von der Sonne erzählt oder behauptet ist? Sch. Ein Punkt. L. Wie vielerlei haben wir von der Sonne ausgesagt? Sch. Zweierlei. L. Wir haben also von der Sonne zwei Aussagen gemacht. Mit welchem Worte haben wir die zweite Aussage mit der ersten verbunden? — Wenn ich gesagt hätte: „Die Sonne leuchtet erwärmt," würde der Satz so leicht verständlich gewesen sein, als wenn ich zwischen beide Aussagen (zwischen die Wörter „leuchtet — erwärmt") das Wörtchen „und" spreche? Durch welches Wort sind also die beiden Aussagewörter mit einander verbunden? — Dieses Wort heißt auch deßhalb Bindewort. — Ich will den obigen Satz von der Sonne etwas anders ausdrücken: „Die Sonne leuchtet nicht bloß, sondern — (was thut sie noch?) erwärmt auch. Schreibt diesen Satz? Ist mit diesem Satze etwas anderes von der Sonne gesagt, als mit dem vorigen Satze? — Es ist also wieder gesagt, daß sie leuchtet und erwärmt; aber statt des Bindewortes „und" stehen hier andere Wörter nämlich: „nicht bloß, sondern." Dieß sind also auch Bindewörter. — Ich spreche diesen Satz noch einmal, gebt Acht, wo ich mit der Stimme eine Pause mache (etwas absetze.) Sch. Nach „nicht bloß." L. Um dieses kurze Absetzen beim Schreiben anzudeuten, was für ein Zeichen setzt man? Sch. Einen Strich. L. Nun merkt! Wenn von einem Dinge zweierlei gesagt wird, so

setzt man bei jeder Aussage etwas ab, daher macht man auch zwischen die Aussagen einen Strich; nur wenn die Aussagen mit „und" verbunden sind, setzt man keinen Strich. Ich will noch einige solche Sätze diktiren, gebt recht Acht, wo ich absetze.

Stoff dazu, so wie auch zum Lesen findet sich im Schulbuche bei Nr. 1—4. Beim Lesen halte man genau darauf, daß die Kinder alle Wörter bis zum Strich zusammenhängend lesen, beim Strich aber etwas — so lange, als man schnell Eins sagen kann — absetzen, aber ja nicht mit der Stimme fallen, wie man es bei einem Punkte macht, sondern daß vielmehr die Stimme bei der vorletzten Silbe sich etwas hebe. Auch darauf sehe man, daß das Bindewort „sondern" mit Nachdruck gelesen werde. Besonders aber stelle man bei den Leseübungen passende Fragen, damit die Kinder sich des Inhaltes dieser Sätze bemächtigen; z. B. bei Nr. 1. Von wem wird hier etwas gesagt? Sch. Von der Sonne. L. Was wird von ihr gesagt? Sch. Sie leuchtet. L. Was noch? Sch. Und wärmt. — L. Was wird vom Thiere gesagt, daß es nicht kann? — Was noch mehr? — Was wird hier vom Obste gesagt? (Es ist wohlschmeckend). Wird bloß gesagt, daß es nur wohlschmeckend ist? — sondern wie noch? (auch gesund.) — Was wird hier vom Acker gesagt, daß nicht nur mit ihm geschehen müsse? — sondern auch? — Bei Nr. 2. Von wem wird im ersten Satze etwas gesagt? (Von den Landleuten). Was wird gesagt, daß sie treiben? (Ackerbau). Was noch? (Viehzucht) ꝛc.

Wir wollen auch ein Beispiel der Behandlung eines Satzes geben, wo von zwei Dingen dieselbe Aussage gemacht wird. L. Schreibt: „Die Sonne scheint." — Was scheint noch am Himmel, besonders Nachts? (Der Mond.) Wir haben also jetzt von zwei Dingen das Nämliche gesagt. Diese zwei Sätze kann man daher auch zu einem Satz zusammenziehen: „Die Sonne und der Mond scheinen." — Durch welches Wort sind die beiden Wörter „Sonne und Mond" mit einander verbunden? (durch „und"). Diesen Satz will ich etwas anders ausdrücken: „Die Sonne, desgleichen auch der Mond scheint." Welche Wörter sind hier zwischen „Sonne" und „Mond," wodurch beide verbunden werden? Wenn ich diesen Satz ausspreche, wo mache ich eine kleine Pause? (Nach

Sonne). Also vor den beiden Bindewörtern, deßhalb muß hier ein Beistrich gesetzt werden. — Nun spreche ich den Satz so: „Nicht nur die Sonne, sondern auch der Mond scheint." Wo habe ich jetzt abgesetzt? Wo muß also wieder ein Strich stehen? Durch welche Wörter sind hier „Sonne" und „Mond" verbunden? (sondern auch). Sind nicht schon vor „Sonne" zwei Wörter, die auf das Bindewort „sondern" hindeuten? Wenn man „nicht nur" hört, welches Wort muß noch nachfolgen? (sondern). Und welches Zeichen wird vor „sondern" gesetzt? (Strich). Das geschieht immer vor solchen Wörtern, die andere mit einander verbinden, nur nicht, wie ihr schon wisset, vor „und", wenn es zwei Wörter verbindet; denn da setzt man auch beim Sprechen nicht so ab.

Auf ähnliche Weise werden die übrigen Sätze bei Nr. 4. und die bei Nr. 5. und 6. behandelt, und dabei die nöthigen Fragen zur Erfassung des Inhaltes gestellt. Z. B. bei Nr. 4. Was wird gesagt, daß der Weizen ist? Von welchem Dinge ist dasselbe auch gesagt? ꝛc. Bei Nr. 5. Was ist hier vom Monde gesagt, daß er thut? Was aber, daß er nicht thut? Bei Nr. 6. Was ist hier von Gott gesagt? (Er sieht uns überall). Was wird gesagt, das daraus folgt? (Wo er uns also auch sieht?) u. s. w.

Die Behandlung der Sätze bei Nr. 7. und 8., so wie auch das Bilden solcher Sätze ist ebenfalls aus dem Bisherigen bekannt genug.

Dritte Uebung.

Der zusammengesetzte Satz mit den dabei vorkommenden Satzzeichen.

I. Beigeordnete Sätze (Satzverbindungen.) Der Beistrich und Strichpunkt zwischen Hauptsätzen.

Es kommen hier zusammengesetzte, beigeordnete Sätze (Satzverbindungen) zur Uebung und zwar bei Nr. 1. und 2. mit zusammenstellenden Bindewörtern, — bei Nr. 1. durch das Komma, bei Nr. 2. durch den Strichpunkt unterschieden —; bei Nr. 3. mit entgegenstellenden und bei Nr. 4. und 5. mit begründenden Bindewör-

tern. Bei Nr. 6. sind Hauptsätze neben einander gestellt, ohne daß die Verbindung durch Bindewörter ausgedrückt ist; eben so bei Nr. 7. und 8., wo die Beziehung des zweiten Satzes auf den ersten durch Fürwörter angezeigt ist, und zwar bei Nr. 7. durch persönliche, bei Nr. 8. durch hinweisende Fürwörter. Unter Nr. 9. kommen längere Sätze mit mehreren Strichpunkten vor, um die Kinder in der Ausdauer und Modulation der Stimme zu üben.

Beim Lesen dieser zusammengesetzten Sätze hat der Lehrer wieder nichts weiter zu thun, als auf die vorkommenden Unterscheidungszeichen, auf die Dauer der Pausen (beim Strichpunkte etwa so lange, als man schnell: eins, zwei zählt) aufmerksam zu machen; dann durch passende Fragen die Schüler zum Auffassen des Sinnes anzuleiten und zur richtigen Betonung, besonders der entgegenstellenden und begründenden Bindewörter anzuhalten. Besondere Aufmerksamkeit muß man auf die Nr. 7. und 8. verwenden, wo die Sätze durch Fürwörter auf einander bezogen sind, damit die Kinder immer wissen, welcher Gegenstand durch das Fürwort bezeichnet sei, insbesondere gilt dies bei den Wörtern „dieser," welches auf den nächsten, und „jener," welches auf den entfernten Gegenstand hinweiset.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Ueberblickt den ersten Satz (bei Nr. 1) und gebt an, nach welchem Worte der Strich steht. Wie weit müßt ihr also die Wörter zusammenhängend lesen, bis ihr absetzet*)? Leset nun diesen Satz bis zum Punkt! Von wem ist gleich zuerst etwas gesagt? Sch. Vom Menschen. L. Was ist von ihm gesagt? Sch. Er säet. L. Von wem ist dann etwas gesagt? Sch. Von Gott. L. Was ist von Gott gesagt? Sch. Er gibt Gedeihen. L. Wenn man liest oder sagt: „Der Mensch säet," versteht man das schon ganz? — Diese Worte machen also einen Satz aus. Versteht man auch das allein: „Gott gibt das Gedeihen"? — Dieß ist also auch ein Satz. Welches Wort steht zwischen den beiden Sätzen. Sch. „und." L. Durch dieses Wort sind die beiden Sätze mit einander verbunden, daß

*) Ueberhaupt muß man die Schüler gewöhnen, mit einem Blick einen ganzen Satz bis zum Punkt zu übersehen und sich dabei zugleich die Unterscheidungszeichen zu merken.

sie zusammen einen Satz ausmachen, und einen solchen Satz, der aus zwei Sätzen zusammengesetzt ist, nennt man einen zusammengesetzten Satz*). Beim Sprechen eines solchen Satzes setzt man immer am Ende des ersten Satzes etwas ab, und beim Schreiben macht man einen Strich, um gleich zu sehen, wo man beim Lesen absetzen müsse. Dieß geschieht hier auch vor dem Bindeworte „und," weil es hier nicht zwei Wörter, sondern zwei Sätze verbindet. — Der erste Satz bei Nr. 2. ist wieder ein zusammengesetzter Satz; überblickt denselben und sagt, wo der erste Satz aufhört. Sch. Bei Honig. L. Hier seht ihr wieder ein Zeichen und zwar einen Strich mit einem Punkte darüber; dieses Zeichen nennt man Strichpunkt, und man setzt bei demselben etwas länger ab, als beim Strich. Leset nun diesen Satz und setzet gehörig ab! Von wem ist im ersten Satze die Rede? Sch. Von den Bienen. L. Was wird von ihnen gesagt? Sch. Sie bereiten den süßen Honig. L. Von wem ist im zweiten Satze etwas geredet? Sch. Wieder von den Bienen. L. Dieses Wort kommt ja da gar nicht vor. — Welches Wort steht denn statt „Bienen" da? Sch. Sie. L. Dieß ist, wie ihr schon wisset, ein persönliches Fürwort. — Wer wird also hier unter dem Wörtchen „sie" verstanden? Was ist denn hier gesagt, daß die Bienen auch thun? Sch. Sie geben uns das nützliche Wachs. L. Durch welches Wort tst denn dieser zweite Satz mit dem ersten verbunden? Sch. Durch „auch." L. Das ist also auch ein Bindewort.

Die Sätze bei Nr. 3. sind ebenfalls zusammengesetzte Sätze, und ihr sehet da wieder den ersten Satz vom zweiten durch einen Strichpunkt geschieden. Was wird im ersten Satze von den Kindern gesagt, daß sie thun dürfen? Sch. Spielen. L. Was wird aber im zweiten Satze gesagt, daß sie nicht thun dürfen? Sch. Das Lernen versäumen. L. Durch welches Bindewort sind diese zwei Sätze miteinander verbunden? Sch. Durch „aber." L. Schon im ersten Satze kommt ein Wort vor, das auf dieses „aber" hinweiset, näm=

*) Auf weitere Erörterung wird hier nicht eingegangen, es ist hier nur darauf abgesehen, daß die Kinder, wenn der Ausdruck „zusammengesetzter Satz" beim Lesen vorkommt, eine Ahnung von dem Begriffe desselben haben.

lich „zwar." Wenn ihr daher dieses „zwar" leset oder höret, was für ein Wort denkt ihr schon, daß bald nachfolgen wird? Sch. „aber".

Leset den ersten zusammengesetzten Satz bei Nr. 4. Wie weit geht der erste Satz desselben? Sch. Bis zum Strichpunkt. L. Wird in diesem Satze von Jemand, oder zu Jemand gesprochen? Zu wem wird etwas gesagt? (Wer ist denn mit dem Worte „dich" gemeint?) Also wird zu dir etwas gesagt und was? Sch. Ich soll mich nicht anf Geld und Gut verlassen. L. Wovon ist im zweiten Satze etwas gesagt? (Welche Dinge sind denn mit dem Worte „dies" gemeint?) Sch. Geld und Gut. L. Und was wird gesagt, daß sie seien? Sch. Sehr vergängliche Dinge. L. Dieser Satz gibt also den Grund an, warum man sich nicht auf Geld und Gut verlassen soll, nämlich? — Durch welches Bindewort ist dieser Satz mit dem ersten verbunden? rc. So ähnlich mit den übrigen Sätzen dieser Nummer. Eben so bei Nr. 5. z. B. Von wem wird im ersten Satze geredet? Sch. Vom Menschen. L. Was wird von ihm gesagt? Sch. Er hat Vernunft. L. Was daraus folgt, wird im zweiten Satze von ihm gesagt, nämlich was kann er also? Sch. Das Gute vom Bösen unterscheiden. L. Wodurch sind die beiden Sätze mit einander verbunden? Sch. Durch „also."

Die Behandlung der Sätze unter Nr. 6. versteht sich von selbst. Bei denen unter Nr. 7. ist besonders zu fragen, welcher Gegenstand unter dem Fürworte verstanden werde (auf welches Wort im ersten Satze sich dieses er, sie, es — beziehe).

Bei Nr. 8. fordert der Lehrer die Schüler auf, den ersten Satz bis zum Punkt zu überblicken und anzugeben, welche Unterscheidungszeichen sie bemerken. (Strichpunkt und Strich). L. Leset diesen Satz und setzet gehörig ab! — Was wird im ersten Satze gesagt, daß der Schreiner und Schlosser sei? Was wird im zweiten Satze vom Schreiner und was vom Schlosser gesagt? Es kommen aber die Wörter: „Schreiner" und „Schlosser gar nicht vor; welches Wort bedeutet denn hier den Schreiner? (jener) und welches den Schlosser? (dieser). Welcher von den beiden Handwerkern ist zuerst genannt? (Der Schreiner) und zuletzt? (Der Schlosser). Auf

welches Wort weiset also das Wort „jener" hin, auf das zuerst, oder auf das zuletzt genannte? Und das Wort „dieser?" — Merkt! daß man immer mit „jener" auf den zuerst genannten, mit „dieser" aber auf den zuletzt genannten Gegenstand hinweiset, und daß man diese Wörter deshalb hinweisende Fürwörter nennt.

Die Behandlung der Sätze unter Nr. 9. ist aus dem Bisherigen schon bekannt; nur sehe man genau darauf, daß die Kinder nicht bei einem Strichpunkte mit der Stimme fallen, sondern ausdauern bis zum Punkte.

Uebrigens versteht sich von selbst, daß nicht alle Sätze einer Nummer so umständlich besprochen werden sollen, und daß zur Förderung der Lesefertigkeit und des Verständnisses jede Nummer öfters, ohne Unterbrechung durch Fragen, gelesen werden soll.

Zur Schreibübung werden theils dergleichen Sätze diktirt, theils leitet man die Kinder an, selbst solche zu bilden, wodurch das Fertigen von kurzen Aufsätzen zweckmäßig vorbereitet wird. Z. B. Wir wollen etwas vom Schuhmacher schreiben. Was verfertigt er? (Schuhe) Was noch? (Stiefel) Schreibt! „Der Schuhmacher verfertigt neue Schuhe und Stiefel." Gebt weiter Acht! Thut er sonst nichts mehr? Bessert er nicht auch alte Schuhe und Stiefel aus? Gut! wir wollen zu dem vorigen Satze auch noch diesen schreiben, und damit beide zusammenpassen, den letzten Satz durch das Wort „auch" mit dem ersten verbinden; also „auch bessert er ꝛc. Welches Zeichen werden wir aber zwischen beide Sätze — vor das Bindewort „auch" — setzen, das anzeigt, man soll etwas länger, als man Eins zählt, absetzen? — Wir wollen denselben Satz noch etwas anders ausdrücken. Schreibt! „Der Schuhmacher verfertigt nicht bloß neue Schuhe und Stiefel, sondern — nun fahrt selbst weiter fort! (sondern er bessert auch ꝛc.) Schreibt! „Die Thiere darf man zwar tödten" — Was wird hier gesagt, daß man den Thieren thun darf? Erwartet man aber auf das Wort „zwar" nicht noch etwas anderes, was man ihnen nicht thun soll? Nun denkt selbst nach, was man den Thieren nicht thun darf. (Nicht quälen, nicht plagen, nicht martern). Schreibt das auch zum vorigen Satze! Durch welches Wort werdet ihr aber diesen Satz mit dem vorigen verbinden? (aber) Also? (aber man soll sie nicht quälen und martern).

Ihr sollet etwas von einem Schüler schreiben! „Karl kommt nicht fleißig in die Schule" — was wird für ihn daraus folgen? (Er wird nicht viel leenen — er kann keine guten Fortschritte machen). Mit welchem Worte werden wir diesen Satz mit dem ersten verbinden? (also) — Schreibt den Satz: „Ich soll nicht mit bösen Gesellen umgehen." Warum wohl? (Weil sie mich verführen). Das ist also der Grund, wir wollen dieß in einem Satze ausdrücken und schreiben: „denn sie verführen mich zum Bösen".

II. Ueber= und untergeordnete Sätze (Satzgefüge). Der Beistrich, Strichpunkt und Doppelpunkt zwischen Haupt= und Nebensätzen.

Hier kommen zusammengesetzte Sätze, aus Haupt= und Nebensätzen bestehnd, also Satzgefüge vor, und zwar zuerst Subjektiv= und Ergänzungssätze. Unter Nr. 10. Satzgefüge mit Nebensätzen, welche die Stelle des Subjektes im Hauptsatze vertreten, Subjektivsätze, und zwar steht bei a) der Hauptsatz voraus, bei b) aber der Nebensatz.

Nun folgen Ergänzungssätze. Unter Nr. 11. vertritt der Nebensatz den vierten Fall im Hauptsatze, unter Nr. 12. den zweiten Fall, unter Nr. 13. den dritten und vierten Fall mit Verhältnißwörtern. — Bei Nr. 14. dergleichen Sätze mit den Bindewörtern: „wenn, ob, wann, wie"; bei Nr. 15. Substantivsätze mit Supinen, bei Nr. 16. Anführungssätze, theils direkte, theils indirekte. — Daß auch hier von keiner grammatikalischen Benennung und Erklärung dieser Sätze den Kindern etwas zugemuthet werden könne, versteht sich von selbst. Es ist nur auf die Beobachtung der Interpunktionszeichen und auf richtige Betonung zu halten, besonders, daß die Bindewörter, namentlich die mit Präpositionen zusammengesetzten hindeutenden Wörter, (darin, darauf, darunter ꝛc.) hervorgehoben werden. — Aber auch anregende Fragen sind nothwendig zur Erfassung des Sinnes. Dieses wird vorzüglich auch dadurch bewirkt, daß man die zusammengesetzten Sätze in einfache, theils mündlich, theils schriftlich, umwandeln läßt, z. B. Schreibt! „Es erfreuet die Aeltern, daß die Kinder artig sind." Was erfreut die Aeltern? (daß die Kinder artig sind). Also die Artigkeit der Kinder. Schreibt jetzt diesen Satz: Die Artigkeit der Kinder freuet die Aeltern. —

Der Lehrer freut sich, daß du aufmerksam bist. Wessen freut sich der Lehrer? (daß ich aufmerksam bin). Also deiner Aufmerksamkeit. Der Lehrer freut sich deiner Aufmerksamkeit. — Schreibt! „Ein widerspenstiger Schüler verdient, daß er gestraft wird. Ein widerspenstiger Schüler verdient, gestraft zu werden. — Ein widerspenstiger Schüler verdient Strafe." Was wird im ersten Satze gesagt, daß ein widerspenstiger Schüler verdient? — Drückt der zweite Satz etwas Anderes aus? — Und der letzte? — Wenn ich bloß sage: Ein widerspenstiger Schüler verdient — ist der Satz aus? Hat man schon gesagt, was er verdient? — Durch welches Wort ist das im letzten Satze ausgedrückt? (Strafe) Durch dieses Wort ist also der Satz erst ganz gemacht. Wodurch ist dies aber im ersten Satze ausgedrückt? (daß er gestraft werde.) Dadurch ist also ebenfalls der Satz ganz gemacht oder ergänzet worden, und zwar hier nicht durch ein einziges Wort, sondern durch einen Satz. Wodurch ist dasselbe im zweiten Satze ausgedrückt? (gestraft zu werden). Also auch hier durch einen Satz; und durch welches Zeichen sind diese Sätze vom ersten geschieden? (Beistrich). Auch auf die hier gebräuchlichen Bindewörter mag man hinweisen, und insbesondere bei „daß" bemerken, daß es immer mit ß geschrieben wird.

Bei den Anführungssätzen unter Nr. 16. kommt bei a die wörtliche Anführung vor; es erscheinen hier neue Unterscheidungszeichen, nämlich: der Doppelpunkt (:) und das Anführungszeichen („—"), worauf die Kinder aufmerksam zu machen und zu belehren sind, daß sich die Stimme hier etwas, wie beim Strichpunkt, senkt, aber sich gleich hinter demselben merklich hebt und verstärkt. Auch darauf macht man aufmerksam, daß der Satz nach dem Doppelpunkt dieselben Worte so enthalte, wie sie die im ersten Satze genannte Person gesagt hat, und daß, um dies anzuzeigen, am Anfange und am Schlusse dieser Worte diese Zeichen „—" stehen, ferner, daß erst durch den Satz nach dem Doppelpunkt der erste Satz ganz werde. Unter b — d ist die Anführung bloß erzählend, daher auch nur durch Komma getrennt; bei c steht der Anführungssatz zu Anfang, bei d ist er durch „daß" mit dem Hauptsatze verbunden, bei e ist der Hauptsatz zwischen Theile des Anführungssatzes gestellt; hier ist da=

rauf zu achten, daß dieser eingeschobene Hauptsatz mit etwas schwächerer Stimme gelesen werde.

Unter f kommen noch einige Ergänzungssätze vor, bei denen nach dem Doppelpunkte einzelne, durch Komma getrennte, Satztheile folgen. Die übrige Behandlung dieser Sätze rücksichtlich des Auffassens des Sinnes, sowie das Bildenlassen ähnlicher Sätze hat keine Schwierigkeit und ist aus den bisher gegebenen Andeutungen des Lehrverfahrens bekannt.

Mit Nr. 17. beginnen die Beifügesätze. Hier bezieht sich der Beifügesatz auf den Satzgegenstand (das Subjekt) des Hauptsatzes; bei a steht er nach dem Hauptsatze, bei b und c zwischen dem Hauptsatze, bei d kommt „der, die, das" statt „welcher, welche, welches" vor. — Bei Nr. 18. bezieht sich der Bestimmungssatz auf die hauptwörtliche Aussage im Hauptsatze; bei Nr. 19. bezieht sich der Nebensatz auf die Ergänzungen im Hauptsatze und zwar bei a auf das Hauptwort im vierten Falle, bei b auf das im dritten Falle und bei c auf das im zweiten Falle des Hauptsatzes. Unter Nr. 20. kommen solche Bestimmungssätze vor, in denen das bezügliche Fürwort im vierten, dritten, oder zweiten Falle steht. Die Nr. 21. enthält Sätze mit den hinweisenden Fürwörtern „derjenige, diejenige, dasjenige," und zwar bei a vor einem Hauptworte, bei b ohne ein solches; auch kommen da statt dieser hinweisenden Fürwörter „der, die, das" vor. Unter Nr. 22. sind Sätze mit dem bezüglichen Fürworte „wer, was, wessen*)." Die Nr. 23. enthält Sätze, wo das bezügliche Fürwort mit einem Vorworte zusammengesetzt ist z. B. wozu, wodurch ꝛc.; die Nr. 24. hat dergleichen Sätze, wo statt „welcher u." die Wörter „wo, wohin, woher, wann, wie ꝛc." stehen. Unter Nr. 25. kommen Sätze vor, wo sich der Bestimmungssatz nicht auf ein einzelnes Hauptwort, sondern auf die ganze Aussage des Hauptsatzes bezieht, und die Nr. 26. enthält Sätze mit der Apposition.

Damit die Kinder beim Lesen aller dieser Sätze sich des richtigen Sinnes derselben bemächtigen, ist besonders nothwendig, daß

*) Diese Sätze gehören eigentlich zu den Subjektiv- und Ergänzungssätzen, sind aber hier wegen der bezüglichen Fürwörter aufgeführt.

sie genau wissen, auf welches Wort im Hauptsatze sich die Fürwörter „welcher, der, wer, was, dessen, deren &c." beziehen; daher muß immer gefragt werden, wer oder was unter dem vorkommenden „welcher &c." verstanden werde. Auch muß man von den Kindern oft verlangen, den Hauptsatz ohne den Nebensatz zu lesen; z. B. „Das Kind, welches fleißig ist, lernt viel". — Leset einmal, was hier vom Kinde gesagt wird, laßt aber den Satz zwischen den beiden Beistrichen weg! (Das Kind lernt viel). Der Satz da zwischen den Beistrichen sagt, was für ein Kind viel lernt, nämlich? (welches fleißig ist). Also ein fleißiges Kind. Man kann diesen zusammengesetzten Satz auch so ausdrücken: Ein fleißiges Kind lernt viel. Aehnlich werden auch die übrigen Sätze dieser Leseübung behandelt. Dabei sehe man genau auf die richtige Betonung besonders der Wörter „der, die, das", wenn sie statt „derjenige &c." stehen.

Bei den Schreibübungen werden dergleichen Sätze theils diktirt, theils werden solche Sätze von den Schülern unter Anleitung des Lehrers gebildet. Z. B. Wir wollen etwas vom Papier schreiben. „Ein schlecht geleimtes Papier läßt die Tinte durchschlagen." Was für ein Papier läßt die Tinte durchschlagen? Durch welche Wörter ist bestimmt, was für Papier &c. (schlecht geleimtes). Jetzt schreibt den Satz so! „Ein Papier, welches schlecht geleimt ist, läßt die Tinte durchschlagen." -- Wodurch ist hier näher bestimmt, was für Papier &c.? Hier ist also die nähere Bestimmung durch einen ganzen Satz ausgedrückt. — Schreibt etwas von Obstbäumen! „Die Obstbäume tragen gute Früchte." — Wir wollen genauer bestimmen, was für Obstbäume gute Früchte tragen, nun welche? (die veredelten oder die wilden?) Schreibt also: „Die veredelten Obstbäume &c." Schreibt einmal so: „Die Obstbäume, welche veredelt sind, tragen gute Früchte." — Wodurch ist hier bestimmt, was für Obstbäume &c.? Sagt dieser Satz etwas Anderes, als der vorige?

Ueberhaupt lasse man dergleichen zusammengesetzte Sätze auch als einfache ausdrücken; z. B. Der Main, der auf dem Fichtelgebirge entspringt, ist ein schiffbarer Fluß. — Der auf dem Fichtelgebirge entspringende Main ist ein schiffbarer Fluß.

Bei den Sätzen mit der Apposition lasse man diese als vollständige Sätze mit dem bezüglichen Fürworte und dem Zeitworte

ausdrücken. Z. B. Das Pferd, ein starkes und gelehriges Thier, wird zum Reiten und Fahren gebraucht. = Das Pferd, welches ein starkes und gelehriges Thier ist, wird ꝛc.

Von jetzt an kommen Umstandssätze (Adverbialsätze) zur Leseübung.

Nr. 27. enthält Umstandssätze des Ortes auf die Fragen „wo? woher? wohin? —; Nr. 28 Umstandssätze der Zeit auf die Frage „wann? (wenn?)" und zwar bei **a** solche, die eine Gleichzeitigkeit, bei **b** solche, die eine Ungleichzeitigkeit bezeichnen; Nr. 29. Umstandssätze der Weise auf die Frage „wie? auf welche Weise?" Nr. 30. Umstandssätze der Ursache und des Grundes auf verschiedene Fragen, z. B. wovon? wodurch? aus welcher Ursache? warum? aus welchem Grunde? was war die Folge? ꝛc. — Die Sätze bei **a** drücken eine Ursache, einen Grund, bei **b** einen Zweck, eine Absicht, bei **c** eine Bedingung, bei **d** eine Einräumung aus; bei **e** kommen die Bedingungs- und Einräumungssätze in der Frage- oder Befehlform vor.

Die Behandlung dieser Sätze ist schon aus dem Bisherigen bekannt; nur suche der Lehrer den Kindern die Begriffe von Ursache, Wirkung, Grund, Folge, Bedingung, Einräumung auf recht anschauliche Weise durch Beispiele verständlich zu machen, wozu auch schon diese Sätze selbst dienen können; besonders lasse er von den Schülern angeben, welcher Satz eine Ursache, einen Grund, eine Bedingung enthalte. Auch hier lasse man öfters die zusammengesetzten Sätze in einfache umwandeln, und umgekehrt. Z. B. Karl ist davon krank geworden, daß er unreifes Obst gegessen hat. = Karl ist vom Essen unreifen Obstes krank geworden. — Viele Schulkinder können wegen ihrer Trägheit keine guten Fortschritte machen. Viele Schulkinder können keine guten Fortschritte machen, weil sie zu träg sind. ꝛc. — Auf ähnliche Weise verfahre man bei den Schreibübungen. Man kann auch Sätze unvollständig an die Tafel schreiben, und sie von den Schülern vollenden lassen.

Durch die bisherigen Uebungen ist der Schüler so weit gekommen, daß er weiß, wozu die gewöhnlichen Unterscheidungszeichen in der Schrift sind, was er rücksichtlich derselben beim Lesen zu beobachten, und wo er sie beim Schreiben ungefähr zu setzen habe. Der spätere, eigentliche Sprachunterricht muß den Gebrauch derselben noch mehr begründen und befestigen. Nebst diesen Interpunktionszeichen gibt es aber noch einige Zeichen in unserer Schriftsprache, die dem Leseschüler nicht unbekannt bleiben dürfen.

III. Sätze, worin einige andere in der Schriftsprache gebräuchliche Zeichen, nämlich das Einschlußzeichen (Klammern), das Trennungszeichen, der Oberstrich, dann einige der gewöhnlichsten Abkürzungen vorkommen.

Hier werden die Kinder bei Nr. 31. mit dem Einschlußzeichen bekannt, und lernen, daß alles Eingeklammerte mit etwas schwächerer oder schnellerer Stimme gelesen werden müsse.

Bei Nr. 32. werden die Kinder geübt in der Beachtung des Trennungszeichens, und sie lernen, daß man dasselbe nicht bloß setze am Ende einer Zeile, wenn man nicht alle Silben eines Wortes daraufbringe, sondern auch, wenn man bei zusammengesetzten Wörtern ein und dasselbe Grundwort öfters wiederholen müßte. Auch werden dergleichen Sätze den Kindern diktirt, damit sie sich in der Anwendung des Trennungszeichens üben.

Bei Nr. 33 kommt der Oberstrich vor. Man bemerkt den Kindern, daß dieses Häckchen meistens die Auslassung des e bedeutet; z. B. Gott sieht's = sieht es.

Endlich werden unter Nr. 34 den Kindern einige der gewöhnlichsten Abkürzungen bekannt.

Zum Schlusse der Uebungen im Lesen einzelner, unzusammenhängender Satzverbindungen und Satzgefüge folgen nun:

IV. Einige mehrfach zusammengesetzte Sätze mit verschiedenen Satz- und andern Schriftzeichen.

Die Hauptübung im Lesen solcher Satzgefüge und Perioden gehört späteren Unterrichtsstufen an, und wir beschränken uns hier nur auf den Anfang zu solchen Uebungen, um einen Fingerzeig zu

geben, wie solche Sätze, wenn dergleichen beim Lesen vorkommen, behandelt werden können; weßhalb auch hier im Schulbuche (bei Nr. 35. und 36.) nur wenig Uebungsstoff aufgenommen ist.

Damit die Kinder solche Satzgefüge verstehen lernen, hat man einen doppelten Weg einzuschlagen, a) indem man ihnen behülflich ist, gegebene Satzgefüge in ihren einzelnen Sätzen und in deren Verbindung anzuschauen; b) indem man sie anleitet, selbst die Sätze mit Hülfe der Bindewörter zu vervielfachen. Z. B. Der Schüler macht dem Lehrer Freude, wenn er aufmerksam und fleißig ist, und sich immer gut beträgt; aber er verursacht dem Lehrer auch vielen Verdruß, wenn er unaufmerksam und träg ist, und den guten Ermahnungen nicht folgt, die er in der Schule erhält. L. Von wem wird hier etwas aussagt? Was wird hier vom Schüler gleich zu Anfang dieses Satzes gesagt? Sch. Er macht dem Lehrer Freude. L. Es sind aber auch Bedingungen angegeben, wenn er ihm Freude macht, nämlich? Sch. Wenn er aufmerksam und fleißig ist. L. Es ist noch eine Bedingung angegeben; überblickt den Satz und sagt auch diese! Sch. Und wenn er sich gut beträgt. L. Wird in diesem Satze nicht noch etwas vom Schüler gesagt, was er aber auch dem Lehrer machen könne? Sch. Verdruß. L. Es sind auch die Umstände angegeben, wenn er dem Lehrer Verdruß macht, nämlich? Sch. Wenn er unaufmerksam und träg ist. L. Wenn noch mehr? Sch. Wenn er den guten Ermahnungen nicht folgt. L. Was für guten Ermahnungen? Sch. Die er in der Schule erhält. L. Wer wird also unter dem „die" in diesem letzten Satze verstanden? Sch. Die Ermahnungen. —

Wir wollen nun selbst aus mehreren einzelnen Sätzen einen solchen mehrfach zusammengesetzten Satz bilden, und zwar über die Giftpflanzen. Schreibt: „Die Giftpflanzen sind dem Menschen schädlich." — L. Jetzt wollen wir einen Satz schreiben, worin gesagt wird, auf welche Weise sie dem Menschen schaden. Wie machen sie den Menschen? Sch. Krank. L. Ja sie können ihm sogar den Tod bringen. Wenn aber? Sch. Wenn er sie genießt. — Macht bei dem vorigen Satze einen Strichpunkt und schreibt noch dazu: „sie machen ihn krank und können ihm sogar den Tod bringen." Setzt jetzt einen Strich, und schreibt noch dazu „wenn er sie

genießt", dann den Punkt! Wie heißt jetzt der ganze Satz? Sch. Die Giftpflanzen sind dem Menschen schädlich; sie machen ihn krank und können ihm sogar den Tod bringen, wenn er sie genießt. L. Sagt, wie macht der Genuß der Giftpflanzen den Menschen? Sch. Krank. L. Kann er nicht auch daran sterben? Also kann der Genuß auch den Todt bringen. — Nun wollen wir diesen Satz etwas anders ausdrücken. Der Genuß der Giftpflanzen zieht dem Menschen Krankheit und Tod zu. Wodurch sind also die Giftpflanzen dem Menschen schädlich? — Schreibt also! „Die Giftpflanzen sind dadurch dem Menschen schädlich, daß ihr Genuß ihm Krankheiten und selbst den Tod zuzieht." — Schreibt jetzt den Satz so: „Die Giftpflanzen sind dem Menschen schädlich, indem ihr Genuß ihm Krankheiten und selbst den Tod zuzieht." Sind denn aber die Giftpflanzen nicht auch oft nützlich? Habt ihr nicht schon gehört, daß aus Giftpflanzen Arzeneien bereitet werden? Und dann äußern sie auch wohlthätige Wirkung. Schreibt nun diesen Satz: „Die Giftpflanzen äußern, zu Arznei bereitet, oft sehr wohlthätige Wirkungen." So! Schreibt jetzt den Satz: „Die Giftpflanzen schaden zwar häufig, äußern aber dagegen auch sehr wohlthätige Wirkungen." — Jetzt wollen wir aber auch beisetzen, wodurch sie schaden und wodurch sie nützen, und so Alles, was wir von den Giftpflanzen gesagt haben, in einen Satz zusammenfügen. Schreibt: „Obgleich die Giftpflanzen häufig dem Menschen schaden, indem der Genuß derselben ihm Krankheiten und selbst den Tod zuziehen kann; so sind ihm dieselben doch auch nützlich, indem sie, zu Arzeneien bereitet, oft sehr wohlthätige Wirkungen äußern."

Noch ein Beispiel: L. Jetzt wollen wir Sätze über den Spätherbst und dann über den Frühling schreiben. Was fängt der Herbst mit den Bäumen an? Läßt er ihnen das Laub? Also: „Der Herbst nimmt den Bäumen das Laub." — Wie macht er die Felder oder Fluren? (Leer, einsam, stille, traurig). Macht also am Ende des vorigen Satzes einen Strich und schreibt den Satz dazu: „er verödet die Fluren." Im Frühling und Sommer sind mancherlei Thiere auf den Fluren, sie sind die Bewohner derselben. Was fängt der Herbst mit diesen Bewohnern an? Bleiben sie da, oder treibt er sie fort? Wohin z. B. die Schwalben? (In andere Länder). Die

Mäuse? (In Höhlen). Insekten? (In alte Bäume.) Gut, das schreiben wir auch dazu; macht also wieder einen Beistrich, und schreibt zum vorigen Satze: „und treibt ihre Bewohner, die Thiere, theils in Höhlen und Schlupfwinkel, theils in fremde Länder." — Nun wollen wir dagegen den Frühling nehmen und Sätze darüber bilden. Wie macht dieser die Bäume wieder? (Grün). Die Fluren oder die Gegend? Bleiben die auch so öde, oder lockt er wieder die Thiere bei und belebt so die Gegend? — Gut! Das wollen wir zu unserem vorigen Satze schreiben; setzt also erst einen Strichpunkt und schreibt weiter: „wogegen der Frühling die Bäume wieder grün macht, die Gegenden von neuem belebt und die Thiere zurücklockt zu dem Aufenthalte, den sie im Herbste verlassen haben."

Auf ähnliche Weise können die mehrfach zusammengesetzten Sätze sowohl beim Lesen, als beim Schreiben behandelt, und so den Kindern zum Verständniß gebracht werden*).

V. Denksprüche als Lesestoff, so wie auch zur Belebung des Religions- und Sittenunterrichtes.

Diese Denksprüche sind zur bessern Benützung für den Religions- und Sittenunterricht nach einer bestimmten Reihenfolge geordnet. So beziehen sich die unter Nr. 1 — 3 auf Kenntniß Gottes und unser Verhalten gegen Gott. Nr. 4. auf das Gewissen und unser desfallsiges Verhalten, Nr. 5. auf das Verhalten gegen Aeltern, Lehrer und Vorgesetzte, Nr. 6. und 7. auf das Verhalten gegen Gewister und andere Menschen; Nr. 8. — 10. auf Pflichten gegen sich selbst; Nr. 11. auf allgemeine Pflichten gegen Alle und selbst gegen Thiere; Nr. 12. auf artiges und gutes Betragen der Kinder überhaupt.

Diese Denksprüche dienen besonders auch zu zweckmäßigen Gedächtnißübungen. Der Lehrer lasse sie daher von den Schülern nach und nach auswendig lernen. — Zur schriftlichen Selbstbeschäftigung

---

*) Stoff zu solchen Uebungen findet man auch in meinen 1250 Aufgaben aus der deutschen Sprach-, Rechtschreib- und Aufsatzlehre, wovon die 9te Auflage bei G. J. Manz zu Regensburg erschienen ist.

mögen die Kinder angehalten werden, immer eine erlernte Nummer aus dem Kopfe niederzuschreiben. Das Buch darf natürlich nicht zu Hülfe genommen werden. Erst, wenn die Schüler mit der Aufgabe fertig sind, mögen sie ihre Arbeit mit dem Buche vergleichen und darnach verbessern.

Durch die bisherigen Uebungen sind die Kinder hinlänglich vorbereitet beim Lesen auch den Sinn und Inhalt größerer zusammenhängender Lesestücke aufzufassen. Ehe wir aber zu solchen übergehen, wollen wir erst, gleichsam als eine Zwischenübung, die Kinder auch mit der lateinischen Druck- und Schreibschrift bekannt machen, was mit geringer Mühe und in kurzer Zeit abgethan sein wird, und wir können dann bei zusammenhängenden Lesestücken in beiden Schriftarten abwechselnd die Schüler üben.

Wir stellen daher die Uebungen in der lateinischen Druckschrift auf der 5. Stufe, das Schreiben der lateinischen Schrift aber, wie das der deutschen Currentschrift, im Anhange dar; die Uebung im Lesen zusammenhängender Lesestücke kommen auf der 6ten Stufe vor.

Fünfte Stufe.

Lateinische Druckschrift neben solcher Schreibschrift.

Kenntniß der lateinischen Druckschrift und Uebung im Lesen derselben.

Ich habe früher*) die lateinische Druckschrift gleich vom Anfange an unter die deutsche Druckschrift setzen und so nach der Elementarschrift beide Druckschriftarten zugleich lernen lassen. Es würde dagegen, daß den Kindern zugemuthet werde, so bald drei Schriftarten zu unterscheiden, Bedenken getragen, und nicht ohne Grund. Wenngleich die lateinische Druckschrift mit der Elementarschrift große Aehnlichkeit hat, so sind doch einige Buchstaben, z. B. a, g, f ꝛc. von derselben bedeutend verschieden, eben so auch einige deutsche Buchstaben, z. B. h, ch, z. ꝛc. und es ist doch für so zarte Kinder etwas schwer, auf einmal diese drei Schriftarten so genau zu unterscheiden, ohne daß Verwechslungen stattfinden. Diese werden aber ohne allen andern Nachtheil vermieden, wenn man nur erst eine dieser Druckschriftarten dem Kinde vorführt. Da aber von deutschen Schülern doch vorerst gefordert wird, die deutsche Druckschrift zu erlernen, so habe ich mich auch entschlossen, zuerst diese nach der Elementarschrift einzuüben, und dann die Kenntniß der lateinischen Druckschrift folgen zu lassen**).

---

*) In meiner Schreib- und Leseschule.

**) Wer gleich mit der Currentschrift beginnt, geht von dieser zur deutschen Druckschrift und von da zur lateinischen über.

Andeutung des Lehrverfahrens.

L. Ihr könnt jetzt Alles lesen, nicht nur die größten Wörter, sondern auch ganz große Sätze; nur müßt ihr euch fleißig üben, daß ihr eben so fertig lesen lernt, wie man spricht. Daher werde ich euch jetzt bald größere Lesestücke — ganze Erzählungen — zur Uebung vorlegen. Zuvor aber will ich euch noch auf eine etwas andere Druckschrift aufmerksam machen. Die bisher kennen gelernte nennt man die deutsche Druckschrift; es gibt aber auch noch eine lateinische Schrift, die von einem alten, sehr berühmten Volke herstammt, und noch heute sehr häufig in Büchern und Schriften vorkommt. Ihr könnt sie aber leicht von selbst lernen, denn sie hat große Aehnlichkeit mit der ersten leichten Schrift (Grundschrift), die ihr schreiben gelernt habt*), und überdieß sind auch in euerem Schulbuche die lateinischen Buchstaben unter den deutschen gedruckt. Schlagt nur das Buch auf!

Der Lehrer läßt nun diese beiden Schriftarten mit einander vergleichen, wozu das Schulbuch den geordneten Stoff liefert, und zwar die erste Uebung bei Nr. 1. die kleinen lateinischen Buchstaben unter den kleinen deutschen; bei Nr. 2. so die großen Buchstaben, nach ihrer Gestaltähnlichkeit geordnet. — Die zweite Uebung bringt die großen lateinischen Buchstaben neben den kleinen in alphabetischer Ordnung und bei jedem Buchstaben einige Namen von Menschen als Stoff zum Wörterlesen. — Die dritte Uebung enthält Stoff zum Satzlesen, und zwar Sprichwörter.

Diese Sprichwörter sind, wie die Denksprüche, nach einer bestimmten Reihenfolge in Nummern geordnet, und werden eben so zum Memoriren und Niederschreiben benützt. Es können über dieselben mancherlei Fragen zum Nutzen und Frommen gestellt werden, wobei die Kinder den Sinn dieser Sprichwörter auffinden und sie im Leben anwenden lernen. Z. B. Mit wem sollen wir Alles anfangen? (Wer kann uns am besten dazu helfen? Also mit wem

---

*) Dieser Satz bleibt bei denen, welche mit der Currentschrift beginnen, natürlich hinweg, und wird bloß den Kindern gesagt, daß sie diese Schrift um so leichter kennen lernen, da im Schulbuche die lat. Buchstaben unter den deutschen gedruckt seien.

anfangen?) Was weißt du darüber für ein Sprichwort? (Aller Anfang mit Gott!) Was ist zu Allem nothwendig, wenn es gedeihen soll? (Segen Gottes). Sag darüber ein Sprichwort! (An Gottes Segen ist Alles gelegen). Sage ein Sprichwort, das sagt, was den Menschen sanft ruhen läßt! (Rechthun läßt sanft ruh'n). Ein anderes, das an Treue und Redlichkeit erinnert! (Treue Hand ꝛc.) Noch eines, welches daran errinnert, was am längsten währt? (Ehrlich währt ꝛc.). — Wenn du gefällig gegen Andere bist, wie werden sie auch gegen Dich sein? Welches Sprichwort erinnert daran? (Eine Hand wäscht die Andere.) — Wenn du mit Bösen umgehst, wie wirst du dann leicht selbst? Sage ein Sprichwort über das böse Beispiel! (Böse Beispiele verderben ꝛc.). Wenn dich Andere zum Bösen verführen wollen, sollst du ihnen folgen? Welches Sprichwort erinnert daran? (Wenn dich die böse Buben ꝛc.). Wenn Du jetzt nichts lernst, weißt du dann etwas, wenn du alt wirst? Sage darüber ein Sprichwort! (Was Hänschen nicht ꝛc.). Wenn du einst etwas Tüchtiges werden willst, wann mußt du schon damit anfangen? Sag darüber ein Sprichwort! (Was ein Dorn ꝛc. Was ein Haken ꝛc.). Wann muß man den Menschen zum Guten gewöhnen? Denn da ist er noch biegsam. Sag ein Sprichwort, das daran erinnert! (Den Baum muß man biegen ꝛc.). Ein Sprichwort, das ausdrückt, wie es mit der Angewöhnung in der Jugend ist. (Früh gewohnt, alt gethan. — Wer in der Jugend müßig ist, wie wird dem später die Arbeit werden? Sprichwort über den Müßiggang in der Jugend? (Müßiggang in der Jugend bringt schwere Arbeit im Alter) u. s. w.

Wir schreiten nun zur letzten Stufe des Schreibleseunterrichtes.

Sechste Stufe.

Zusammenhängender Lesestoff.

Hier soll der Schüler seine erworbene Fertigkeit im Lesen auf größere, seinen Verstand und sein Gemüth ansprechende, Lesestücke anwenden. Hiezu wurden gewählt:

I. Erzählungen aus dem Anschauungskreise der Kinder zur moralischen und religiösen Gemüthsanregung und Begriffsentwicklung.

II. Erzählungen aus der biblischen Geschichte in einer für die Kinder dieser Schulklasse passenden Sprache und in solcher Auswahl, daß sie einen kurzen Abriß der biblischen Geschichte, soweit er für den Religionsunterricht dieser Kleinen nothwendig ist, bilden und auf einen vollständigen weitern Bibelunterricht vorbereiten. Wo es nur immer die Grenze dieses Schulbuches gestattete, wurde auf unsere kirchlichen Hauptfeste hingewiesen, damit die Kinder sich der Bedeutung derselben einigermaßen bewußt werden und dieselben auf kindliche, aber katholische Weise feiern können.

Alles, was durch die bisherigen einzelnen Uebungen zu erzielen gesucht wurde, fällt jetzt zusammen, aber in gesteigerter Forderung. Der Schüler soll verstehen, was er lie'st; er soll davon ergriffen werden, und soll beides durch sein Lesen zu erkennen geben*).

Daß dieses Ziel nicht in seinem ganzen Umfange in der ersten Schulklasse erreicht werden kann, versteht sich von selbst; aber es muß doch schon hier der Anfang gemacht, es muß ein Grund zur weitern Uebung für die höhern Schulklassen gelegt werden, und wir wollen versuchen, die Mittel dazu anzugeben.

---

*) Gründliche Anleitung zu einem höheren Leseunterricht findet der Lehrer in nachstehenden, von mir auch hier benützten Schriften:

1) Praktischer Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht, von Kellner, Erfurt, bei F. W Otto.

2) Verfügnng des K. Schul-Collegiums der Provinz Brandenburg, den Sprachunterricht in Volksschulen betreffend, nebst erläuternden Beilagen von Otto Schulz. Berlin, bei Nikolai.

Vor Allem sehe der Lehrer darauf, daß die Schüler rein, deutlich und laut lesen.

Es wurde schon vom ersten Anfange an hingearbeitet, daß die Schüler mit reiner, richtiger und deutlicher Aussprache alle Laute lesen und auf die Länge und Kürze der Silben und Wörter gehörig achten. Aber es muß fortwährend darauf gedrungen werden, und man kann sogar jetzt in dieser Hinsicht noch mehr von den Schülern verlangen. Bei den kleinen Anfängern legen theils Schüchternheit, theils Unsicherheit bei der Sache selbst, oft auch körperliche Schwäche Hindernisse in den Weg, aber jetzt, wo die Kinder schon etwas geübter sind, muß durchaus auf lautes und deutliches Lesen mit Beharrlichkeit gehalten werden. Im leisen Lesen spricht sich eine Mattigkeit und Stumpfheit aus, welche unmöglich eine vortheilhafte Meinung von einer Schule einflößen kann. Aber man verhüte auch, daß die Kinder in das Extrem eines widrigen Schreiens verfallen. Ein gutes Mittel, die zu leise lesenden Schüler zum lauten Lesen zu zwingen, ist dieses, man stelle solche Schüler in eine entfernte Ecke des Zimmers und nöthige sie, ihre Stimme so zu erheben, daß sie auch von den am weitesten entfernt sitzenden Mitschülern verstanden werden.

Ein zweiter Hauptpunkt ist: die Schüler anzuhalten, daß sie langsam lesen.

Wenn die Kinder die technischen Schwierigkeiten einigermassen überwunden haben, so streben sie schnell zu lesen, was sich aber selten mit der von ihnen bereits errungenen mechanischen Fertigkeit verträgt, daher auch Stottern und Anstoßen, Nichtbeachtung der Interpunktionszeichen und noch andere Fehler bewirkt. Außerdem aber hindert ein zu eiliges Lesen, auf den Inhalt des Lesestückes gehörig zu achten. „Schnelllesen", sagt Demeter, „ist die Mutter alles Schlechtlesens." Der Lehrer dringe also darauf, daß die Schüler langsam und mit genauer Beobachtung der Interpunktionszeichen lesen. Um dies zu erreichen, lasse man die Kinder bei jedem Scheidezeichen erst laut, dann leise zählen, dies aber erst, wenn jenes hinlängliche Zeit geschehen war. Beim Komma lasse man „eins," beim Semikolon „zwei," beim Punkt „drei," nach einem Absatze aber, wo wieder ein neuer Hauptgedanke beginnt,

„fünf" zählen. Was die Tonzeichen betrifft, so ist es wohl am besten, das Kind auf seine eigene, natürliche und ungezwungene Frage- und Ausrufweise hinzuweisen, auch zur Nachahmung geübterer Schüler und selbst des Lehrers zu ermuntern. Gegen das Schnelllesen kann man im Einzelnen dadurch kämpfen, daß man die Schüler anhält, mit dem Lehrer laut, nach dessen gehaltenem Zeitmaße zu lesen, und sich genau nach ihm zu richten; im Ganzen durch das Chorlesen*) nach einem, von dem Lehrer angegebenen Tempo.

Die Gewöhnung zu einem solchen langsamen, die Unterscheidungszeichen beachtenden Lesen zusammenhängender Lesestücke trägt schon viel zum Verständniß derselben bei. Zur Erreichung dieses Hauptzweckes alles Lesens ist aber auch nothwendig: daß die Schüler aufmerksam lesen, und zwar, daß sie vom Anfange des Lesestückes bis zum Ende in Aufmerksamkeit ausdauern. Bisher lasen die Kinder nur einzelne Sätze, die in keinem logischen Zusammenhange standen; ihre Aufmerksamkeit war also immer nur auf die Dauer eines Satzes fixirt; aber nun muß sie auf alle Sätze des ganzen Lesestückes gerichtet sein. Um dazu die sämmtlichen Schüler der Klasse zu drängen, befolge der Lehrer beim Aufrufen der Einzelnen durchaus keine, für die Schüler bemerkbare Reihenfolge, sondern rufe bald da, bald dort einen Schüler auf, um so zu bewirken, daß alle Kinder leise mitlesen. Dieß fördert zugleich auch die so nothwendige mechanische Fertigkeit, ohne welche eine ungetheilte Aufmerksamkeit auf den Sinn und Inhalt eines Lesestückes nicht wohl möglich ist.

Ein Hauptmittel, die Schüler zum Erfassen des Sinnes der Lesestücke anzuhalten, ist das Abfragen des Inhaltes. — Das Zergliedern eines Lesestückes hat einen dreifachen Zweck. Zuerst soll es dem Lehrer die Gewißheit verschaffen, daß der Schüler das Gelesene richtig verstehe. Dann ist aber auch das Zergliedern eines Lesestückes durch Fragen, die vollständig beantwortet werden, die einfachste und natürlichste Anleitung des Kindes zur Satzbildung. Endlich befördert die Zergliederung eines Lesestückes die Auffassung des

*) Kellner gibt in seinem praktischen Lehrgange an, was sich für und wider das Chorlesen sagen läßt, und zieht hieraus ein Endresultat.

Gelesenen im Ganzen. Die meisten Kinder werden eine verständig zergliederte Erzählung bald frei wieder erzählen können.

Um eine so nutzbringende Zergliederung eines Lesestückes vornehmen zu können, ist es besonders vortheilhaft, die Schüler anzuhalten, das bestimmte Lese-Pensum erst für sich leise durchzulesen. Wenn die Kinder wissen, daß dann der Inhalt abgefragt wird, so sind sie dadurch gleichsam gezwungen, nicht bloß auf die Form, sondern auch auf die Gedanken selbst zu achten, also beim Lesen aufmerksam auf den Inhalt zu sein; mithin Lesen und Denken zu verbinden.

Zu diesem Abfragen müssen aber auch noch nöthige Sach- und Worterklärungen kommen, wie sie für Kinder dieses Alters passen, so daß Alles klar und verständlich werde.

Belebt nun auch der Lehrer das Abfragen und Erklären durch lebendige Schilderungen und anregende Fragen; sucht er den Kindern das Gelesene nahe zu bringen, so daß sie mit Theilnahme den Faden eines Lesestückes, z. B. einer Erzählung, verfolgen: so werden sie auch davon ergriffen, sie werden das Gelesene empfinden.

Endlich hat der Lehrer noch darauf zu sehen, daß die Kinder das Wichtige vom Minderwichtigen unterscheiden, und jenes durch Modulation der Stimme oder Betonung hervorheben, und so beim Lesen zeigen, daß sie wirklich den Inhalt des Lesestückes verstehen und empfinden. Regeln über richtige Betonung nützen für Volksschüler, namentlich auf dieser Unterrichtsstufe, gar nichts. Die allgemeinste Regel der Betonung ist: Hebe in jeder Rede die Vorstellung hervor, auf welche der Zuhörer aufmerksam werden soll, vornehmlich also die Gegensätze, die Bestimmungen, Einschränkungen oder Begründungen der Vorstellungen. Zur Befolgung dieser Regel sind die Kinder in gegebenen Fällen heuristisch anzuleiten. Eine Hauptsache aber bleibt das l e b e n d e B e i s p i e l, entweder von Seite der besseren Schüler, oder des Lehrers selbst. Ersteres wirkt ungemein, da die Kinder sehen, daß Jemand ihres Gleichen fähig ist zu dem, was der Lehrer will; sie halten ihre Aufgabe dann für minder schwer, der Nachahmungstrieb wird erregt, und sie gehen mit freudigem Herzen an die Lösung; besonders wenn sie durch freundliche und liebevolle Anerkennung auch des schwächsten Versuches er-

muntert werden. Das Beispiel des Lehrers ist aber immer die unentbehrlichste Hauptsache. Der Lehrer ist dem Schüler das Ideal, nach dem er sich richtet. Ist dieses Ideal ein schlechtes, so wird auch der Schüler nichts Gutes leisten. Lies't der Lehrer selbst gut, und lies't er öfters vor, so werden auch die Kinder gut lesen lernen.

Das nach diesen Ansichten eingerichtete Verfahren in den Lesestunden, wie es **Kellner** angibt, stellt sich übersichtlich so dar:

1) Leises, achtsames Lesen von Seite der Schüler.
2) Abfragen des Gelesenen und Unterhaltung darüber, dienend
   a) zum Verständnisse,
   b) zum Empfinden und
   c) zur Betonung des Gelesenen.
3) Möglichst gutes und langsames Vorlesen von Seite des Lehrers.
4) Lesen von Seite der Schüler:
   a) der geübteren,
   b) der schwächeren,

und zwar mehrmaliges Lesen ein und desselben Lesestückes bis es von der Mehrzahl genügend wieder gegeben wird. Besser **eine** Erzählung **zehnmal**, als **zehn** Erzählungen **einmal** lesen. Das öftere Lesen ein und desselben Lesestückes ist für Kinder durchaus nicht langweilig, sobald der Lehrer Selbstthätigkeit und Wetteifer zu erregen weiß.

Wir wollen ein Beispiel zum Abfragen und überhaupt zur Behandlung eines Lesestückes nach obigen Rücksichten zu geben suchen und wählen dazu gleich die erste Erzählung in unserm Schulbuche. — Nach zwei- oder dreimaligem Lesen derselben wird der Lehrer etwa folgende Fragen zu stellen haben:

Von wem wird in diesem Lesestücke erzählt? Sch. Von drei kleinen Geschwistern. L. Wie heißen sie? Sch. Karl, Marie und Fritz. L. Was wird gleich im ersten Satze von ihnen gesagt? Sch. Sie saßen vor dem Hause beisammen. L. Wo saßen sie beisammen? Sch. Vor dem Hause.*) L. Und was thaten sie? Sch. Sie redeten von Vater und Mutter. L. Von wem redeten diese Kinder?

*) Um Raum zu ersparen, sind hier die Antworten der Schüler nicht immer vollständig gesetzt; in der Schule aber halte man strenge darauf, daß in vollständigen Sätzen geantwortet werde.

Sch. Diese Kinder redeten von Vater und Mutter. L. Welches Kind sprach zuerst? Sch. Karl sprach zuerst. L. Es war noch ein Bruder unter diesen Geschwistern, wie heißt dieser? Sch. Fritz. L. Welcher war der ältere Bruder? Sch. Karl. L. Woher weißt du das? Sch. Weil dabei steht: der ältere Bruder. L. Dieser Beisatz dient also dazu, daß man den Knaben von seinem jüngeren Bruder unterscheidet. Darum müßt ihr auch beim Lesen diesen Beisatz mit der Stimme hervorheben. Ihr müßt sagen: Karl, der ältere Bruder. Wie also müßt ihr sprechen? — Nun, was sagte der ältere Bruder? Sch. Gestern hat mir der Vater ein neues Buch gegeben. L. Wer hat ihm Etwas gegeben? Was hat ihm der Vater gegeben? Was für ein Buch hat ihm der Vater gegeben? Der Name Karl kommt aber in diesem Satze nicht vor, durch welches Wort wird er aber angezeigt? Sch. Durch mir. L. Es ist hier in diesem Satze die Rede ganz so gegeben, wie sie Karl gesagt hat. Deswegen steht auch vor diesem Satze ein Doppelpunkt, der das gleich anzeigt. Auf eine solche wörtlich angeführte Rede legt man besonderen Werth, und deshalb muß man sie auch beim Lesen mit Nachdruck sprechen. Der Satz vor dem Doppelpunkt wird so gelesen, daß man beim letzten Worte die Stimme hebt, daß dadurch angedeutet wird, jetzt kommt das, was gesagt wurde. (Der Lehrer mache es vor und lasse es nachmachen). L. Wenn aber so dastünde: „Karl sagte, der Vater habe ihm gestern ein Buch geschenkt", wüßte man da nicht auch, was ihm der Vater geschenkt hat? — Richtig. Aber es wäre so bloß der Inhalt von Karls Rede wiedergegeben, und dann wäre dieser Satz vom ersten nur durch einen Beistrich getrennt, und man dürfte auch beim Lesen den letzten Satz nicht so hervorheben. — L. Welches der Geschwister hat nach dem älteren Bruder gesprochen? Sch. Die Schwester. L. Was hat sie gesagt? Sch. Am Sonntage hat mir die Mutter eine schöne Schürze gegeben. L. Was hat Anna bekommen? Von wem hat sie eine Schürze erhalten? Wann hat ihr die Mutter die Schürze gegeben? Was für eine Schürze hat sie bekommen? Es hat Anna gewiß mehr Freude gemacht, daß es eine schöne Schürze war, als wenn es eine nicht schöne Schürze gewesen wäre. Dieses Wort ist also eine wichtige Bestimmung von der Schürze, daher muß es auch mit Nachdruck ge-

lesen werden. — Auch hier ist die Rede der Anna so gegeben, wie sie dieselbe sprach, es muß also auch dieser Satz so hervorgehoben werden, wie vorhin die Rede des Karl. — Was hat zuletzt noch Fritz beigesetzt? Sch. Auf den Abend gibt uns die Mutter Milch und Kuchen. L. Was sagte er, daß die Mutter gibt? Wem gibt sie Milch und Kuchen? Sch. Den Kindern. Es steht aber nicht da „den Kindern", sondern „uns". Wer ist mit diesem Wörtchen „uns" gemeint? Sch. Die drei Kinder. L. Wann sagte er, daß sie von der Mutter Milch und Kuchen bekämen? Hier ist auch die Rede des Fritz gegeben, wie er sie sprach, daher auch der Doppelpunkt vor diesem Satze, und dieser Satz muß auch wieder mit Nachdruck gelesen werden. — Was sagten dann die drei Kinder zu einander? Sch. Wie gut doch Vater und Mutter seien. L. Werden diese Kinder nur an das Gute gedacht haben, was in der Erzählung von den Aeltern aufgeführt ist, oder an noch viel mehr? Was wißt ihr, daß euch die Aeltern Gutes thun? Sch. Sie geben uns Nahrung, Kleider. L. Und wenn ihr krank seid? — Und damit ihr unterrichtet werdet? — Daran haben wohl auch diese Kinder gedacht, und deswegen auch gesagt: „wie gut doch Vater und Mutter sind." Woher weiß man denn aber, das die Kinder das gesagt haben; es steht ja nicht da: „Darauf sagten die Kinder", — sondern „darauf sagten sie" zu einander. Welches Wort zeigt also hier an, daß die drei Kinder geredet haben? (sie). Hier sind die Worte der Kinder nicht so angeführt, wie sie solche gesagt haben, sondern es ist hier nur der Inhalt der Rede angegeben, daher steht auch vor demselben kein Doppelpunkt. Wollte man den Satz mit den Worten der Kinder ausdrücken, so würde der Satz so lauten: Vater und Mutter sind doch recht gut! L. Wie sagten die Kinder, daß Vater und Mutter seien? Sch. Gut. L. Nur wenig gut? Sch. Recht gut. L. Es kommt aber in der Erzählung das Wort „recht" nicht vor; durch welches Wort wird es aber doch angezeigt? Sch. Durch „wie". L. So, es wird dadurch der Grad und die Weise der Güte bezeichnet, deßhalb müssen die beiden Wörter „wie gut" betont werden. Wie waren also Vater und Mutter? Statt, daß ich frage: Wie waren Vater und Mutter? kann ich auch fragen: Welche Eigenschaft hatten Vater und Mutter? Sch. Sie waren sehr gut. — L. Von wem erzählte hierauf der äl-

tere Bruder etwas? Sch. Von einem Mädchen. L. Von was für einem Mädchen? Sch. Von einem, dem die Mutter gestorben war. L. Was war dem Mädchen widerfahren? Sch. Es war ihm die Mutter gestorben. L. Was mochte Karl wohl von diesem Mädchen erzählt haben? Es steht nicht da; aber ihr könnt es euch leicht selbst denken. Wird er wohl erzählt haben, daß das Mädchen jetzt recht fröhlich und glücklich ist? Gewiß nicht; er wird erzählt haben, wie das Mädchen um seine liebe Mutter jetzt weinet; wie es so oft an die gute Mutter denkt; wie es so oft zu ihr hinmöchte, und wie es gar noch nicht recht denken kann, daß sie todt sei. Denkt ihr nicht, daß er so etwas erzählt habe? Könnt ihr das nicht schon aus dem nächsten Satze abnehmen, wo es heißt: „Da sahen die Kinder einander stille an und hatten Thränen in den Augen! Was thaten die Kinder? Wie sahen sie einander an? Was hatten sie in den Augen? Warum wohl? Sch. Es that ihnen das Mädchen leid. L. Es kam ihnen fast eine Furcht an, sie möchten auch die gute Mutter verlieren, was sprach daher auch das jüngere Brüderlein? Sch. Unsere Mutter darf nicht sterben. L. Was sagte er, daß nicht geschehen dürfe? Können wir denn sagen, daß ein Mensch nicht sterben dürfe? So kann also diese Rede auch nicht gemeint sein. Er wollte nur dadurch ausdrücken, daß er durchaus nicht wolle, daß seine Mutter je sterbe. — Nachdem die Kinder so mit einander geredet hatten, wohin gingen sie dann? Sch. In das Haus. L. Und was thaten sie da? Sch. Sie schmiegten sich an Vater und Mutter. L. Was ist das, sie schmiegten sich an? Sind sie da wohl entfernt von Vater und Mutter geblieben, oder sind sie recht nahe zu ihnen hin? So, sie werden ihre Hand ergriffen, sie herzlich gedrückt, sich mit dem Kopfe an sie angelehnt haben. Und was wird gesagt, wo sie gern waren? Sch. Bei den Aeltern. L. Waren sie anderswo auch so gern? Wodurch ist das ausgedrückt? Sch. Sie waren nirgends so gern ꝛc. L. Durch das Wort „nirgends“ ist also genau bestimmt, daß sie nur bei den Aeltern so recht gern waren, deßhalb muß auch beim Lesen dieses Wort mit der Stimme hervorgehoben werden; ihr müßt also lesen, „und sie waren nirgends so gern, — eben so müßt ihr mit Nachdruck lesen, bei wem sie so gern waren, nämlich bei den Aeltern.

Was wird am Ende dieser Erzählung von den Kindern behauptet? Sch. Daß sie Vater und Mutter liebten. L. Welche Kinder liebten Vater und Mutter? Sch. Diese Kinder. L. Sind das alle Kinder gemeint? Sch. Nein, nur Karl ꝛc. L. Durch welches Wort ist das ausgedrückt? Sch. Durch „d i e s e." L. Dieses Wort weiset also auf die in der Erzählung genannten Kinder hin. Was wird von diesen Kindern gesagt, daß sie thaten? Sch. Sie liebten ꝛc. L. Aus dem, was von den Kindern erzählt wurde, erkennt man, was sie für ihre Aeltern empfanden, und das Wort, welches das anzeigt, ist eine Hauptsache, muß daher auch betont werden*). Die Kinder l i e b t e n ihre Aeltern. Was zeigten sie also für ihre Aeltern? Sch. Liebe. Dieses Wort ist in diesem Satze Hauptsache, wie muß es daher gelesen werden? Sch. Mit Nachdruck. — L. Wenn Kinder keine Liebe für ihre Aeltern zeigen, was für Kinder sind diese? Sch. Böse Kinder. L. Die aber ihre Aeltern recht herzlich lieben, wie die drei Geschwister in unsrer Erzählung? Sch. Gute Kinder. L. Das steht auch gleich oben, zu Anfang der Erzählung. Es steht als Aufschrift oder Ueberschrift da. Ihr werdet noch oft solche Aufschriften über den Lesestücken finden; sie deuten ganz kurz an, wovon das Lesestück handelt.

L. Nun will ich euch die ganze Erzählung vorlesen, leset leise mit, und gebt genau Acht, wie ich lese. — Hierauf läßt der Lehrer die Erzählung auch von den Schülern lesen, fordert dazu bald da, bald dort einen auf, dringt auf Verbesserung der etwa vorgefallenen Fehler, und ermuntert zuletzt die Schüler, diese Erzählung auswendig nachzuerzählen. Wo sie mit der Erzählung stocken, hilft der Lehrer durch eine Frage auf den rechten Weg. Fehlerhafte Ausdrücke und Construktionen werden kurz berichtigt, ohne auf die Gründe einzugehen. Man kann auch den Kindern aufgeben, daß sie eine Erzählung zu Hause durchlesen und in der Schule erzählen.

Es ist eine wichtige Uebung, die Kinder anzuhalten, daß sie das Gelesene selbst zusammenstellen und frei wieder erzählen, dies

*) Man weise auch die Kinder hin, daß dergleichen Wörter meistens etwas anders gedruckt seien, daß nämlich die Buchstaben derselben etwas weiter auseinander stehen.

gibt einen untrüglichen Beweis, wie das Gelesene verstanden wurde, und fördert die Gewandtheit im mündlichen Ausdrucke, und das ist eben eine Hauptaufgabe des sämmtlichen Sprachunterrichtes, zu welchem auch das Lesen gehört.

Eine so behandelte Erzählung kann dann auch leicht zur schriftlichen Uebung benützt werden, indem der Lehrer durch anregende Fragen einen Satz nach dem andern den Kindern ins Gedächtniß ruft und sogleich niederschreiben läßt, bis so die ganze Erzählung zusammengesetzt ist.

Auf ähnliche Weise mag man bei den übrigen Erzählungen verfahren. Auch in den oben erwähnten Schriften von Kellner und Schulz sind treffliche Beispiele, wie Erzählungen in dieser Beziehung zu behandeln seien. Was aber die biblischen Erzählungen betrifft, so werden sie rücksichtlich des Verständnisses wohl auch auf ähnliche Weise abgefragt; wie sie aber, theils als Grundlage, theils als Wiederholung eines katholischen Religionsunterrichtes für die Kleinen zu benützen seien, dazu findet man eine vortreffliche Anleitung in folgender Schrift: Handbuch der Katechetik für Katholiken; nach den Vorlesungen des Hochwürdigsten Herrn Augustin Gruber, weiland Erzbischof von Salzburg, ꝛc. ꝛc. herausgegeben. Elementarunterricht der Kleinen. Salzburg bei Mayr*).

Was die Schreibübung auf dieser sechsten Stufe betrifft, so können auch zusammenhängende kleine Aufsätze diktirt werden, wozu Bachers gemeinnützliche Sätze zu Vorschriften, im Verlag des kgl. bayr. Central-Schulbücherverlages zu München dienen. Auch findet sich dazu Stoff in meinem „Hülfs-Lehr- und Lesebuche für Volsschulen zur bessern Begründung der Lebenskenntniß durch zweckmäßige Wiederholung der Unterrichts-

*) Herr geistlicher Rath und Stadtpfarrer Dinkel, zu Erlangen, hat sich über meinen Abriß der bibl. Geschichte, in den katholischen Blättern aus Franken Nr. 39 — 46. — 1850 sehr günstig ausgesprochen und dann in denselben Blättern. Jahrgang 1851, Nr. 39 — 46, einen vortrefflichen Entwurf zum ersten Religionsunterrichte geliefert, wozu die bibl. Erzählungen in meinem Schulbuche ganz zweckdienlich gebraucht werden können

gegenstände: Natur und Mensch mit steter Beziehung auf Gott. — Es können auch die Kinder angeleitet werden, unter Beihülfe des Lehrers selbst solche kleine Aufsätze über Nutzen und Gebrauch bekannter Thiere, Pflanzen, Mineralien ꝛc. über Beschäftigung verschiedener Handwerker ꝛc. zu machen*). Auch gelesene, abgefragte und wiedergegebene Erzählungen können, wie schon oben bemerkt wurde, Satz für Satz niedergeschrieben und so die Erzählung schriftlich dargestellt werden. Sehr gern schreiben die Kinder auch kleine Briefe, die der Lehrer ihnen diktirt, oder unter seiner Beihülfe von den Schülern selbst entwerfen läßt. Dergleichen Kinderbriefe finden sich auch in meinen, schon erwähnten, 1250 Aufgaben.

Wir haben jetzt nur noch die bei der dritten Stufe versprochene Andeutung des Lehrverfahrens bei Erlernung der deutschen Currentschrift zu geben, was in Kürze im nachfolgenden Anhange geschehen soll.

---

*) Geordneten Stoff zu dergleichen Aufgaben liefert auch mein schon genanntes Hülfsbuch zum Unterricht in der deutschen Sprache.

Anhang.

(Zur dritten, vierten und fünften Stufe gehörend).

I. Uebungen im Erlernen der deutschen Currentschrift und der Ziffern.

Diese Uebungen werden bei der dritten Stufe, wie auch dort bemerkt ist, abgesondert von den Diktir-*) und Leseübungen vorgenommen. Auch werden hier die Schüler nebenbei mit den Buchstaben-Namen bekannt. Der Unterricht beginnt auch hier mit Uebungen auf der Schiefertafel, und es ist für das spätere Schreiben mit Tinte und Feder nichts Nachtheiliges zu befürchten. Gleich mit Tinte und Feder die Uebungen machen zu lassen, ist (im Schulunterricht wenigstens) nicht zu rathen. Da die Schüler durch die Elementarschrift Gewandtheit und Sicherheit der Hand sich angeeignet haben, so wird gleich hier zur Bildung der Buchstabenformen geschritten. Man hat in neuester Zeit dabei das Taktiren in Anwendung gebracht; es finden aber bewährte Schreiblehrer dasselbe für den Anfang nicht so ganz geeignet. Doch kann man zuweilen auch davon Gebrauch machen. In den Schreibstunden hat der Lehrer seinen Standpunkt vor der Schultafel; sämmtliche Schüler der Abtheilung sitzen in regelrechter Stellung, den Griffel (später die Feder) in der Hand und erwarten das Zeichen zum Anfang. Der Lehrer schreibt die zu übenden Buchstaben an, erläutert die Buchstabenform, läßt das

*) Gilt natürlich nur für Schüler, welche mit der Grundschrift anfangen; sobald sie die kleinen deutschen Buchstaben schreiben können, was in sehr kurzer Zeit der Fall ist, wird auch diese Schrift zum Diktandoschreiben benützt.

Verhältniß ihrer Bestantheile zu einander auffassen und angeben und bestimmt für dieselben den Takt. Jeder aufwärtsgehende Strich, also jeder Haarstrich, wird bei dem Takte „Eins", jeder abwärts gehende Strich, also jeder Grundstrich, bei dem Takte „Zwei" geschrieben. Alle Schüler der Abtheilung werden in ganz gleiche Thätigkeit gesetzt; alle streichen zugleich aufwärts, alle zugleich abwärts; sie fangen zu gleicher Zeit an und hören zu gleicher Zeit auf. Der Lehrer hat immer die ganze Klasse im Auge, er überzeugt sich, ob alle Schüler im gleichem Takte schreiben, und besieht und beurtheilt ihre Arbeiten. Uebrigens bleibt der Takt stets derselbe; die längeren Striche werden in demselben Thakttheile geschrieben, wie die kurzen, so daß z. B. das i dieselben Takttheile hat, wie h.

Was nun die einzelnen Uebungen betrifft, so werden zuerst die kleinen Buchstaben und zwar die innerhalb der Parallellinien, dann die mit Oberlängen, dann solche mit Unterlängen und endlich die mit Ober- und Unterlängen geschrieben. Nach den kleinen Buchstaben werden die großen Anfangsbuchstaben und endlich die Ziffern schreiben gelehrt. Nach Einübung einer Klasse von Buchstaben wird immer auch die Verbindung derselben zu Wörtern geübt. Zum Behufe dieser Schreibübungen ritzt der Lehrer außer der Schulzeit die Linien für die deutsche Schrift in die Schiefertafeln, und zwar für jede Zeile vier, zwei schmal neben einander laufende, zwischen welche i, n, m ꝛc. geschrieben werden, dann eine für die Höhe der Oberlängen und eine für die Tiefe der Unterlängen, und nennt die untere der zwei eng neben einander laufenden Linien die erste, die nächste ober dieser die zweite, die für Oberlängen die dritte und die für Unterlängen die vierte Linie.

Damit die Kinder die Buchstabenformen nicht bloß mechanisch auffassen, muß der Lehrer beim Vorschreiben an der Wandtafel jeden Zug erläutern, auf die einzelnen Bestandtheile hinweisen und genau zeigen, wie die Schüler mit dem Stifte zu ziehen haben, daher jeden Buchstaben, nachdem er theilweise gebildet ist, einigemal in ununterbrochenem Zuge langsam vorschreiben. Dabei halten wir uns an die für die Schulen im Königreiche Bayern verordnete Normalschrift. In den dazu herausgekommenen Vorlagen sind bei jedem Buchstaben erst die einzelnen Theile desselben, dann der ganze Buchstabe darge-

stellt. Auf diese Vorlagen verweisen wir daher und beschränken uns auch bei der Andeutung des Lehrverfahrens nur auf die ersten Buchstaben, woraus die Behandlung der übrigen Buchstaben entnommen werden kann.

Zur Einleitung in die nachfolgenden Schreibübungen mag der Lehrer zu seinen Schülern etwa auf folgende Weise sprechen:*)

Kinder! bisher habt ihr mit Buchstaben geschrieben, die ganz für kleine Kinder gemacht sind, weil die kleinen Kinder nicht gleich mit solchen Buchstaben schreiben lernen können, wie die großen Leute; denn die Kinder können nicht gleich Alles so nachmachen, wie die Erwachsenen. Da ihr aber bisher so fleißig und aufmerksam waret, so will ich euch jetzt auch die Buchstaben schreiben lehren, mit denen die großen Leute schreiben. Diese Schrift nennt man, weil vorzüglich die Deutschen dieselbe schreiben, deutsche Schrift. Ihr werdet auch diese bald schreiben können; denn mehrere Buchstaben haben Aehnlichkeit mit denen, die ihr bisher geschrieben habt, und damit ihr die deutschen Buchstaben desto leichter merket, will ich an die Schultafel über dieselben die Buchstaben der Anfangsschrift schreiben. In eurem Buche findet ihr die deutschen Druckbuchstaben neben den deutschen Schreibbuchstaben, damit ihr beide Schriftarten mit einander vergleichen und dann auch aus dem Buche abschreiben könnet.

Noch auf Etwas muß ich euch bei den Buchstaben aufmerksam machen. Bisher haben wir immer bei jedem Buchstaben den hellen oder dumpfen Laut, den er bezeichnet, angegeben. Die Buchstaben haben aber auch noch besondere Namen. Bei den Buchstaben, die helle Laute (Stimm- oder Grundlaute) anzeigen, ist Name und Laut eines; a lautet a und heißt A, e lautet e und sein Name ist auch E. An-

*) Lehrer, welche sich gleich Anfangs der deutschen Currentschrift bedienen, werden die Uebungen in diesem Anhange am zweckmäßigsten als Wiederholung zur Erzielung einer schönen Handschrift benützen und daher statt der oben angedeuteten Einleitung etwa so zu den Sch sprechen: Kinder, ihr könnt nun alle Buchstaben schreiben; damit aber euere Schrift recht schön wird, wollen wir noch einmal die Anfangsübungen durchnehmen, und wenn dann das recht gelingt, auch mit Tinte und Feder schreiben. — Und nun macht sie der Lehrer auch auf die Buchstabennamen aufmerksam; wie oben angedeutet ist. Daß die Vergleichung mit der Grundschrift hier wegfällt, versteht sich von selbst.

ders ist es aber bei den Buchstaben für die leiseren, dumpfen Laute (Mitlaute), da hat jeder nebst seinen Laut noch einen eigenen Namen, z. B. n lautet n und heißt En; m lautet m und heißt Em. Wenn wir künftig von den Buchstaben reden, so wollen wir meistens die Namen derselben nennen. Ich werde euch daher jetzt, wo ich euch die Buchstaben der deutschen Schrift schreiben lehre, gleich bei jedem seinen Namen sagen. Wenn ich dann frage: Wie heißt der Buchstabe? so sagt ihr seinen Namen; sage ich aber: wie lautet er? so gebt ihr seinen Laut an!

Nun gehen wir an das Schreiben selbst. Also schön aufgepaßt und schön auf euren Schiefertafeln nachgemacht, was ich auf der Schultafel vorschreibe.

A. Schreiben mit dem Griffel auf Schiefertafeln.

I. Die kleinen Currentbuchstaben.

1) Die Buchstaben i, n, m, u, ü, e.

L. Seht her an die Tafel! Ich fange hier auf der ersten Linie an, mache von unten nach oben bis zur zweiten Linie einen Haarstrich, nun einen Grundstrich etwas schief herab bis zur ersten Linie, zuletzt wieder einen Haarstrich hinauf, und jetzt ober den Grundstrich einen Punkt. (Er macht während dieses Sprechens ein i und fragt dann:) Was für einen Buchstaben habe ich jetzt geschrieben? Sch. i. L. So lautet dieser Buchstabe und so ist auch sein Name. Ihr kennt also schon einen der deutschen Buchstaben; er hat aber auch die größte Aehnlichkeit mit dem i der Anfangsschrift, nur daß der Grundstrich etwas schief von rechts nach links herab steht. Schreibt nun ein solches i! Unten angesetzt? Haarstrich! Grundstrich! Haarstrich! Punkt über den Grundstrich, aber nicht höher darüber, als der Grundstrich selbst hoch ist. — Der Lehrer sehe nach, ob alle Schüler gethan haben, was er gesagt hat, und ermuntert dabei die Schüler, die Haarstriche ja recht fein wie ein Haar, zu machen.

L. Seht nun wieder her an die Wandtafel! (Er schreibt n). Was für ein Buchstabe wird wohl dies sein? Sch. n. L. Ganz recht! Merkt aber, daß sein Name En ist. Wie heißt dieser Buchstabe? Wie lautet er aber? Ich schreibe jetzt über diesen das *n*

der Anfangsschrift; nun sollt ihr beide vergleichen. Woran habt ihr gleich dieses deutsche En erkannt? Wie viele Grundstriche? Wie aber verbunden? Sch. Von unten nach oben. L. Bei der Anfangsschrift aber? Sch. Oben. L. Schreibt nun dieses En! Unten angesetzt! Auf! Ab! Auf! Ab! Auf! — Statt dieser Wörter werde ich künftig blos: eins, zwei sprechen. Merkt, daß „eins" immer den Haarstrich aufwärts bedeutet. Wenn ich also sage: „eins", so ziehet ihr Alle zugleich einen Haarstrich aufwärts, bei „zwei" aber einen Grundstrich abwärts! (Er läßt nach diesem Taktiren mehrere n, später mehrere m ꝛc. schreiben.) So. Nun gebt weiter Acht! (Er schreibt m an). Was für ein Buchstabe ist dies? Sch. m. L. Woran erkennt ihr ihn? Sch. Er hat auch drei Grundstriche. L. Wie sind aber diese verbunden? Sch. Von unten nach oben. L. Ihr kennt also auch diesen Buchstaben; merkt nur noch, daß er Em heißt. Wie lautet dieser Buchstabe? Wie heißt er? Nun will ich auch wieder über dieses Em das der Anfangsschrift setzen. Schreibt jetzt mehrere Em! Fahrt nur dabei recht leicht aufwärts, damit die Haarstriche schön fein werden, abwärts dürft ihr etwas aufdrücken, damit die Grundstriche etwas dick werden; auch müssen die Grundstriche schön gleich weit von einander entfernt stehen, also nicht so (er schreibt ein m, wo der dritte Grundstrich zu weit vom zweiten entfernt ist).

Der Lehrer schreibt an die Tafel ein n und fragt: Was habe ich da gemacht? Sch. En. L. Aus diesem kann man gleich einen andern Buchstaben bilden, man darf nur darüber so einen kleinen Bogen machen (er thut es an der Tafel). Was für ein Buchstabe ist das wohl? Das wißt ihr freilich nicht, sollt es aber gleich lernen. (Er schreibt darüber *u* aus der Anfangsschrift). Nicht wahr, jetzt kennt ihr ihn? Dieses deutsche u sieht also etwas anders aus, merkt dies recht, und schreibt einige u. Gebt aber erst an, wie ihr es machet! Sch. Wie En und darüber einen kleinen Bogen. L. Wie lautet dieser Buchstabe? Und so heißt er auch.

L. Aus dem u ist gleich ein anderer Buchstabe gebildet, wenn man statt des Bogens zwei Strichlein darüber macht. (Er thut es, und die Kinder werden gleich von selbst rufen ü, worauf er das lat. ü darübersetzt und mehrere ü schreiben läßt).

L. Weil es so gut geht, will ich euch gleich wieder einen neuen deutschen Schreibbuchstaben lehren. Gebt Acht! (Er schreibt e dabei sprechend: Zuerst Haarstrich, nun Grundstrich, dann oben ein ganz kleines Haarstrichlein, nun wieder Grundstrich, aber nicht ganz herab, zuletzt Haarstrich.) So! Wasfür ein Buchstabe wird wohl der sein? — Die Schüler sagen gewöhnlich *r*, worauf der Lehrer entgegnet: Diesmal habt ihr nicht recht! Er sieht zwar fast so aus, wie das r in der Anfangsschrift, aber der zweite Grundstrich geht bei diesem neuen Buchstaben weiter herab, als bei dem *r*. Dieser Buchstabe (auf e zeigend) heißt und lautet e. Damit ihr es besser merket, schreibe ich das aus der Anfangsschrift darüber. Schreibt mehrere e, gebt aber erst an, wie es gemacht werden muß.

L. Wie viele deutsche Schreibbuchstaben kennt ihr jetzt? Sch. Sechs. L. Ich will sehen, ob ihr jeden, den ich euch nenne, gleich machen könnet. Er diktirt: i, ü, m, e, n, u, n, e, m, n, ů, i, e — und sieht dann nach, ob Alles von den Schülern richtig geschrieben wurde, wo gefehlt ist, wird vom Sch. unter Anleitung des L. verbessert. Dann schlägt er die treffende lithographirte Seite im Schulbuche auf, läßt diese Buchstaben da aufsuchen und macht den Sch. zur Aufgabe, als Zwischenbeschäftigung in der Schule oder auch zu Hause nach dieser Vorschrift von jedem derselben eine Zeile voll auf die Schiefertafel zu schreiben. Dann schreitet er zur Uebung im Verbinden dieser Buchstaben.

L. Jetzt sollt ihr euch auch üben, die Buchstaben zu verbinden und so Wörter in dieser Schrift zu schreiben. Ich will erst einige an die Tafel schreiben, damit ihr diese Verbindung besser sehet. — Er schreibt: in im, um — macht dann aufmerksam, daß die Verbindung immer von unten nach oben geht, und diktirt dann: um, ei, nie, ein, nein, mein, en, neu, neun. — Man sehe bei diesen Uebungen genau darauf, daß weder ein Strich zu viel, noch zu wenig gemacht werde. Auch halte man darauf, daß diese Verbindungen in einem Zuge, bis das Wort fertig ist, fortgehen und daher bei i, u, ü die Punkte und Striche erst, wenn das ganze Wort geschrieben ist, darüber gesetzt werden. Man gewöhne nur gleich anfangs die Kinder zur Genauigkeit und Pünktlichkeit. — Daß die in dieser Schrift geschriebenen Wörter auch gelesen werden, versteht sich von selbst.

2) Die Buchstaben c, o, ö, a, ä.

L. Die bisherigen Buchstaben waren alle aus dem i gebildet. Nun will ich euch einige schreiben lehren, die aus einem andern Buchstaben gebildet werden; es ist dieser Buchstabe (er schreibt das lat. *c* an, sagt, daß er Ce heiße, und fährt dann fort:) Dieses Ce kann in deutscher Schrift wie ein i ohne Punkt gemacht werden, aber auch so (er schreibt und spricht dabei: Haarstrich nicht ganz bis an die zweite Linie, Grundstrich, unten etwas fein umgebogen und Haarstrich aufwärts, dann oben an den Grundstrich ein kleines Häubchen). Dieser Buchstabe sieht fast wie das gedruckte deutsche c aus, kommt aber selten vor. Uebt euch jedoch ihn schön zu schreiben; denn aus demselben werden auch o, ö, a und ä gebildet.

L. Gebt Acht! Ich schreibe wieder den vorigen Buchstaben aber ohne Häubchen, und bilde daraus einen neuen (er schreibt ganz langsam o, indem er dabei spricht, wie der letzte Haarstrich sich aufwärts bis zur zweiten Linie biegt und oben ein kleines Ringelchen mit einen Haarstrichlein schief hinaus erhält). Dieser Buchstabe sieht fast so aus, wie *v* in der Anfangsschrift, ist aber ein ganz anderer, nämlich o; ich will zum leichtern Merken darüber das *o* von der Anfangsschrift setzen. Uebt euch nun im Schreiben mehrerer o, seht aber noch einmal auf die Tafel, wie ich o vorschreibe. Dabei bemerkt er den Kindern, daß sie das Ringelchen oben so klein machen sollen, daß es wie ein Punk, wie ein Knötlein, aussieht und daß sie das End-Haarstrichlein nicht so gerade aufwärts, sondern etwas mehr schief hinaus machen sollen. — L. Wie ihr aus o ein ö machen könnet, werdet ihr wohl selbst wissen, nun wie? Sch. Oben zwei Strichlein darüber. — L. Richtig, und nun gleich ein a. Auch diesen Buchstaben könnt ihr von selbst machen. Wie habt ihr denn bei der Anfangsschrift aus *o* das *a* gemacht? Sch. Hinten einen geraden Strich herab. L. So wird es auch da gemacht, nur wird dieser letzte Grundstrich unten etwas gebogen und der letzte Haarstrich ganz hinauf gezogen. (Er bildet ein vollständiges a an der Tafel und bemerkt dabei, daß der letzte Grundstrich ganz nahe an das Ringelchen kommen müsse, also das Haarstrichlein von dem Ringlein nicht zu weit hinüber gezogen werden dürfe, sonst würde man nicht wissen,

ob es o oder a sei.) — Uebung im Schreiben des a. — L. Ein ä könnt ihr auch gleich schreiben, ohne daß ich es euch vorzeige.

L. Jetzt sollt ihr diese neu erlernten Buchstaben verbinden, und auch kleine Wörter mit denselben schreiben. Macht ein doppeltes a (aa), ein doppeltes o (oo)! Schreibt: ai, mai, main, an, man. — Eine besondere Aufmerksamkeit verwende man auf die Verbindung des o mit einem n oder m, damit die Schüler das Endstrichlein vom o nicht zu kurz und so den folgenden Grundstrich zu nahe an das o machen, wo dann z. B. die Silbe o m wie a n aussteht. — Uebung im Abschreiben zu Hause, oder als Zwischenbeschäftigung aus der Vorschrift im Schulbuche.

3) Die Buchstaben r, v, w.

L. Wir kommen jetzt an einen Buchstaben, der etwas schwierig zu machen ist, nämlich r, welcher den Namen „Er" hat; doch wird er auch bald gelingen, wenn ihr schön Acht gebet. Seht so! (Er schreibt, dabei sprechend: Haarstrich, nun Grundstrich unten etwas links gebogen und fein auslaufen lassen, daran rechts ein kleines Ringlein herab, von dem ein Haarstrich schief hinauf geht, daran ein halber Grundstrich herab und zuletzt einen Endhaarstrich hinauf. Er mache noch einige r vor, und lasse dann von mehreren Schülern mit der Kreide an der Wandtafel einige r schreiben, um zu sehen, ob sie alles genau treffen). Man verwende viele Sorgfalt auf die Bildung dieses Buchstabens. Vermögen die Schüler diesen richtig zu bilden, so hat es mit v und w gar keine Schwierigkeit. Der Lehrer fährt nun fort: Ihr könnt jetzt auch die deutschen Buchstaben für *v* und *w* (er schreibt in der Grundschrift diese gehörigen Ortes an die Wandtafel) schreiben. Dieser (er zeigt auf *v*), der den Namen Vau hat, wird in deutscher Schrift fast eben so, wie „Er" gemacht, nur daß statt des letzten halben Grundstriches ein Bogenzug gemacht wird. (Er schreibt es unter *v* an die Tafel.) Und dieser (auf *w* zeigend) hat den Namen „We" und wird in deutscher Schrift gerade so, wie Vau, gemacht, nur hat er noch einen Grundstrich am Anfange; seht so: (er schcibt w unter *w* an die Tafel.) — Hierauf Einübung dieser Buchstaben, dann Verbindung mit andern, zu welchem Behufe

die im Schulbuche befindlichen, hieher passenden Wörter diktirt werden. Zuletzt Abschreiben aus dem Buche.

Auf ähnliche Weise werden die übrigen kleinen Buchstaben schreiben gelehrt. Bei jedem wird der Name angegeben, auch gesagt, wie er gemacht werde, besonders aus welchem Buchstaben er gebildet sei; z. B. b — ein l mit einem kleinen Knötlein, wie bei o; k — ein t mit einer kleinen Schlinge rechts ꝛc.

Die nun an die Reihe kommenden Buchstaben sind die mit Oberlängen und zwar in folgender Ordnung: l, b, d, t, k, ck, s; dann kommen die mit Unterlängen: j, q, g, y, z, p x, und endlich die mit Ober- und Unterlängen: ſ, f, h, ſch, ß, ſt.) Zu Aufgaben im Nachschreiben der einzelnen Buchstaben, so wie auch im Verbinden derselben zu Wörtern liefert der Anhang im Schulbuche die Vorschriften.

Nach genügender Einübung der kleinen Buchstaben folgen:

II. Die großen Anfangsbuchstaben.

Der Lehrer macht die Schüler wiederholt aufmerksam, daß, so wie in der Druckschrift große Buchstaben sind, man auch solche in der Schreibschrift hat; denn es werden auch beim Schreiben nicht nur die Namen von Menschen, sondern die Namen aller Dinge mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben; auch mache man einen solchen, wenn man anfange zu schreiben, so wie auch nach einem Punkte, wenn man noch mehr schreibe, weil man da immer wieder von Neuem anfange. Diese großen Buchstaben sollten sie nun auch schreiben lernen.

Auch hier wollen wir das Lehrverfahren, das ohnehin schon bekannt genug ist, nicht mehr detailiren, sondern bemerken nur noch, daß der Lehrer diese Buchstabenformen in einer solchen Aufeinanderfolge, wie sie aus einander, oder aus einer Grundform abgeleitet werden, an die Wandtafel zu schreiben, dabei die Schüler auf einzenlen Theile eines jeden Buchstabens aufmerksam zu machen und zu zeigen hat, wie ein jeder solcher Schriftzug gebildet und wie die einzelnen Theile zu einem Ganzen (Buchstaben) verbunden werden müſ-

sen. Die Lehrer in Bayern haben sich auch hier nach der schon erwähnten Normalschrift zu richten. Im Anhange zu unserm Schulbuche findet man die großen Anfangsbuchstaben in genetischer Reihenfolge, aufgeführt, und bei jedem den entsprechenden Druckbuchstaben.

Daß man aber bei den Kindern dieses Alters noch keine eigentlich schöne Bildung dieser Formen verlangen könne, versteht sich von selbst. Man wird sich begnügen müssen, wenn die Buchstaben nur nicht unförmlich sind, und so geschrieben werden, daß sie die Grundzüge für ihre künftige Ausbildung an sich tragen. Darauf muß aber der Lehrer mit Genauigkeit halten und daher fleißig nachsehen, ob die Schüler so bei der Bildung der Buchstaben verfahren, wie er es an der Tafel gezeigt hat.

Nun kann die deutsche Schreibschrift sowohl zum Abschreiben des Gedruckten aus dem Buche, als auch beim Diktandoschreiben gebraucht und die Elementarschrift verlassen werden.

III. Schreiben der Ziffern.

Der Lehrer bemerke den Schülern, daß sie zwar jetzt Alles, wie die großen Leute, schreiben könnten; doch wolle er sie noch mit einigen Schriftzeichen bekannt machen. Man schreibe nämlich die Zahlen gewöhnlich nicht mit Worten, sondern habe dafür eigene Zeichen. Es seien aber deren nur zehn, mit denen man sämmtliche Zahlen schreiben könne. Diese Zahlzeichen, die man Ziffern nenne, sollten sie nun auch schreiben lernen.

Der Lehrer schreibt jetzt diese Ziffern in gehöriger Größe und mit Hinweisung auf die einzelnen Theile und deren Verbindung (wie bei den Buchstaben) an die Wandtafel und läßt dieselben von den Schülern öfters nachschreiben. Auch hiezu findet er die Muster in den schon oben genannten Vorlagen, so wie auch im Anhange zu unserm Schulbuche.

Können die Schüler die zehn Ziffern gehörig schreiben, so lehrt man sie auch zwei=, drei= und vierstellige Zahlen schreiben und lesen.

Weiter brauchen die Kinder in der ersten Schulklasse nicht geführt zu werden. Aber nicht bloß im Nebeneinanderschreiben der Ziffern übe man die Kinder, sondern auch im Untereinanderschreiben derselben.

B. Schreiben mit der Feder auf Papier.

Endlich schreitet man auch zum Schreiben mit Feder und Tinte auf Papier. Es scheint jedoch rathsam, erst im zweiten Schuljahre damit anzufangen, was auch schon in ökonomischer Hinsicht für einen großen, vielleicht den größten Theil der Aeltern erwünscht, ja nothwendig ist. Es muß ohnehin bis zu Ende der Schulzeit noch Papier genug angeschafft werden. Man kommt auch jetzt, nachdem die Kinder im Bilden sämmtlicher Buchstaben mit dem Griffel schon einige Sicherheit und Fertigkeit haben, viel weiter, da die Kinder ihr Hauptaugenmerk nur auf die richtige Handhabung des neuen Schreib-Instrumentes, der Feder, zu richten brauchen. Darauf ist aber auch große Sorgfalt zu verwenden. Der Lehrer gebe daher den Schülern vor Allem eine anschauliche Beschreibung von der eigentlichen Einrichtung der Feder, woraus die Kinder von selbst erkennen werden, daß sie diese nicht so willkürlich in der Hand drehen dürfen, wie den Griffel, und daß die Feder ihres Spaltes wegen auch eine bestimmte Stellung auf dem Papier erfordere, um die Haar- und Grundstriche gehörig zu bilden. Der Lehrer zeige dann zuerst den Schülern die richtige Haltung der Feder, nämlich wie sie dieselbe anzufassen, zu richten und zu führen haben, und fordere die Schüler auf, dies (ohne noch in die Tinte zu tauchen,) zu thun: dabei sehe er bei jedem nach, ob er es richtig mache; wo es fehlt, muß verbessert werden. Auch lasse er die trockene Feder führen, d. h. einige Arm-, Hand- und Fingerbewegungen, wie sie beim Schreiben nothwendig sind, machen. Dann belehre er sie über das Eintauchen der Feder in die Tinte und gehe endlich zu den Uebungen im Schreiben mit der Feder selbst. Er fange wieder ganz von vorne an, die Buchstaben nach der Herleitung (wie früher mit dem Stifte) schreiben zu lassen, gehe dann zur Verbindung derselben zu Wörtern und

endlich zum Schreiben ganzer Sätze. Ueberhaupt ist es rathsam, die Elementarübungen von Zeit zu Zeit zu wiederholen, damit die Aufmerksamkeit der Schüler auf die richtige Bildung der Buchstaben und ihrer Verbindung neu belebt werde.

Je mehr Sorgfalt der Lehrer darauf verwendet, daß nicht üble Gewohnheiten sich einschleichen, die später nur mit vieler Mühe, oft gar nicht mehr abgelegt werden, kurz je genauer es der Lehrer damit nimmt, daß Alles vom Schüler richtig gethan werde, desto sicherer wird ein guter Erfolg sein.

II. Uebungen im Erlernen der gewöhnlichen lateinischen Schrift.

Auch im Schreiben der gewöhnlichen lateinischen Schrift mag nun der Lehrer die Schüler üben. Was die kleinen Buchstaben betrifft, so werden die Schüler leicht ihre bisher gebrauchte Elementarschrift in die eigentliche lateinische Schrift umwandeln. Der Lehrer hat sie bloß anzuweisen, die Grundstriche etwas schief zu stellen und einige oben, andere unten etwas abzurunden, was ebenfalls durch das Vorschreiben auf die Tafel veranschaulicht werden muß. — Auch die Schüler, welche mit der Currentschrift angefangen haben, werden jetzt diese Schrift leicht erlernen. — Selbst die großen Buchstaben werden die schon so im Schreiben geübten Schüler leicht nachbilden. Die genetische Aufeinanderfolge, sowohl der kleinen, als auch der großen Buchstaben, desgleichen auch die Verbindung zu Wörtern ist aus dem litographirten Anhange zu unserem Schulbuche zu ersehen und die Schreibübung hiernach zu betreiben.

Nebst dem Schreiben der Buchstaben (in deutscher, wie lateinischer Schrift) in der Ordnung, wie sie aus einander entstehen, müssen die Kinder auch geübt werden, sie in alphabetischer Ordnung fleißig zu schreiben, damit sie auch diese Aufeinanderfolge, wovon man oft Gebrauch machen muß, nach und nach answendig merken.

Hiemit schließen wir die methodische Behandlung des ersten Schreib- und Leseunterrichtes in seiner natürlichen Verbindung mit dem Sprachunterrichte und überlassen die Fortsetzung den höheren Schulklassen. Es wird von Zeit und Umständen abhängen, ob alles hier Gegebene in der ersten Klasse durchgenommen werden könne. Was hier nicht möglich ist, geht an die zweite Klasse über. Indeß kann unter günstigen Umständen in zwei Jahren schon Etwas geleistet werden. Man lasse sich nicht abschrecken, gehe mit Lust an's Werk und verfolge mit Beharrlichkeit den vorgezeichneten Weg, und der beste Erfolg wird Mühe und Arbeit lohnen.

Elementar- oder Grundschrift.

Fig. 1. i. *Fig. 2. a* ı, *b* n. *Fig. 3. a* in. *Fig. 4. a* i,

b. n, *c* in. *Fig. 5.* m. *Fig. 6. a* ı, *b* ı, *c* ı. *Fig. 7.* o.

Fig. 8. a. *Fig. 9. a* c, *b* e. *Fig. 10. a* u, *b* u, *c* ı, *d* u.

Fig. 11. a v, *b* v, *c* v. *Fig. 12.* w. *Fig. 13 a* z, *b* z,

c z, *d* z. *Fig. 14.* ä, ö, ü. *Fig. 15.* l. *Fig. 16.* t.

Fig. 17. a l, *b* d. *Fig. 18. a* b. *Fig. 19. a* l, *b* k.

Fig. 20. a c, *b* j, *c* g, *d* g. *Fig. 21.* h. *Fig. 22.* ch.

Fig. 23. j. *Fig. 24. a* ⌒, *b* ⌒ ei, ⌒ o,

c ſ, *d* s. *Fig. 25. a* ß, *b* f. *Fig. 26.* ſch.